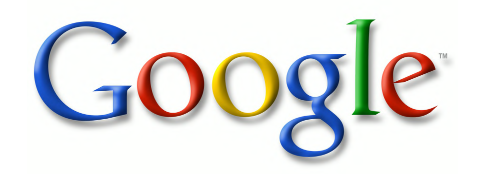
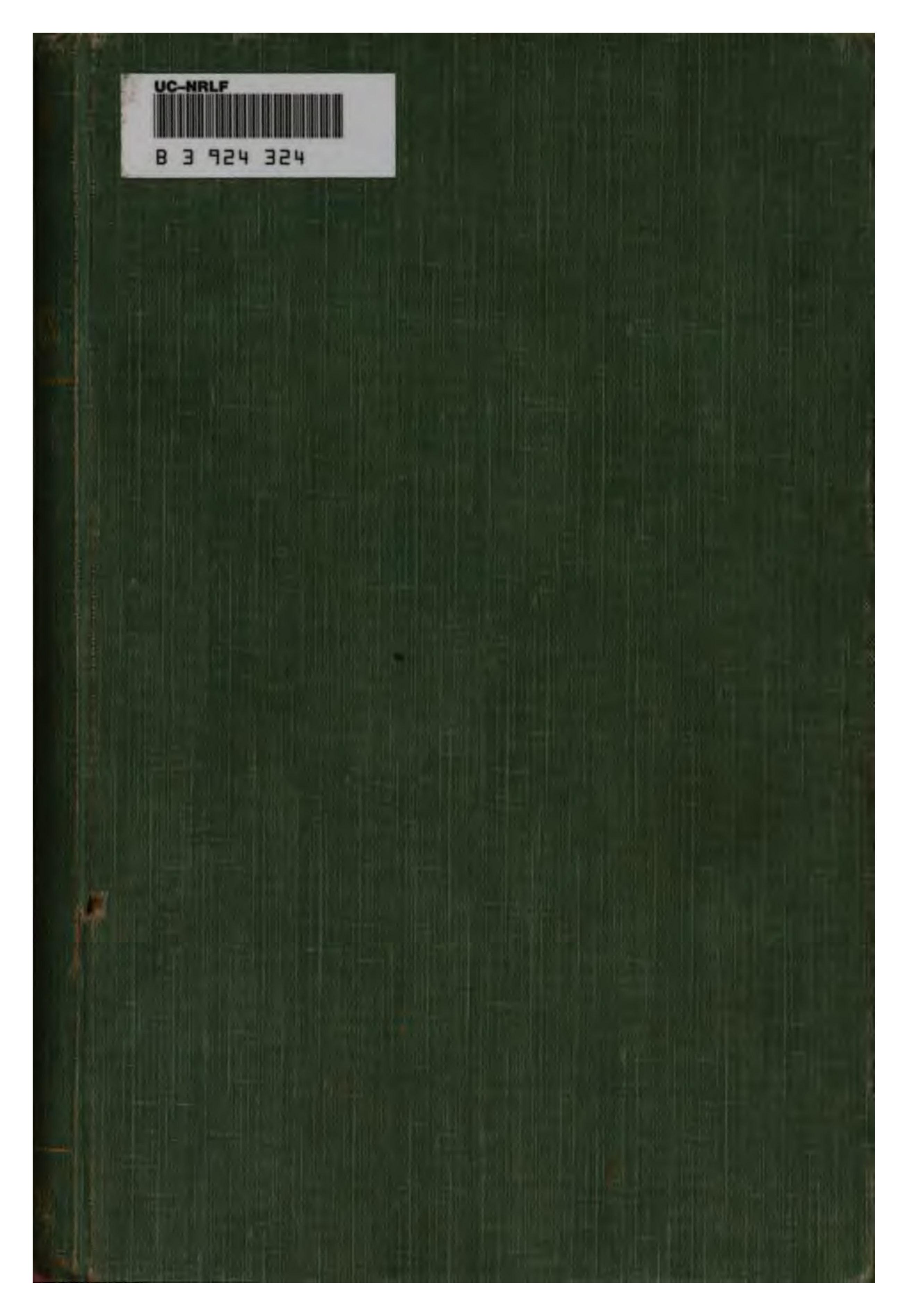
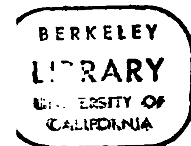
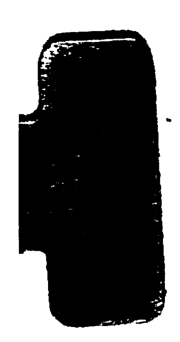
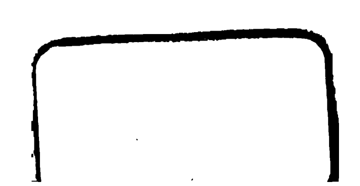



UC-NRLF
B 3 924 324







IDEAS Y OBSERVACIONES

IDEAS

Y

OBSERVACIONES

POR EL

Dr. CARLOS VAZ FERREIRA

Profesor de Filosofía

y Decano de Enseñanza Secundaria en la Universidad de Montevideo.

Miembro de la Dirección de Instrucción Primaria



MONTEVIDEO

A. BARREIRO Y RAMOS, Editor

Librería Nacional

1905

En preparación:

"Los Problemas de la Libertad".

MONTEVIDEO. — TALLERES GRÁFICOS DE A. BARREIRO Y RAMOS
CALLE CERRO, NÚMERO 61

Dos paralogismos pedagógicos, y sus consecuencias [1]

La Pedagogía moderna procura basarse en la Psicología, y es imposible, por ahora, construir nada completamente definitivo sobre ese terreno incierto, sujeto á incesantes cambios y á la continua ondulación de las hipótesis. Por eso las reglas pedagógicas, *en cuanto dependan de las leyes psicológicas,* no pueden ser más precisas y más completas que éstas: el arte tiene que participar de las imperfecciones de las ciencias de que se deriva.

Sin embargo, se concibe que, cuando se pretende sacar consecuencias de leyes ó hechos, existan dos causas de error: la primera, inevitable, dependerá de la deficiencia de los datos; la segunda, que podrá ó nó agregarse á la pri-

(1) *Anales de Instrucción Primaria,* Montevideo, 1903.

mera, resultará del mal uso que se haga de esos mismos datos, razonando mal y llegando á consecuencias que ellos no autorizan. En todos los casos debe ser posible eliminar esta segunda causa de error; y, como contribución á este trabajo, en lo que se refiere á la Pedagogía, me propongo examinar algunos paralogismos que pueden ser peligrosos en la deducción de las reglas pedagógicas. Podrá este estudio ser interesante, si resulta que esos paralogismos han influído en el pensamiento de muchos escritores y han tenido consecuencias prácticas.

I

El primero de los paralogismos de los psicólogos en Pedagogía, tendría esta fórmula: á tal edad aparece ó se desarrolla tal facultad; luego, á esa edad hay que atender á su desarrollo.

A este sofisma se llega fácilmente al dejarse llevar, sin cuidado y sin crítica, por el principio, tan familiar á los discípulos de Pestalozzi, y, en general, á la moderna Pedagogía, de que es necesario tomar á la naturaleza como guía; someterse á ella, y limitarse al único papel que corresponde, se dice, al educador sensato: ayu-

darla; auxiliarla; facilitar, simplemente, sus manifestaciones.

Voy á servirme de una comparación para ilustrar este punto. Supongamos que se trata de la educación física. Nada más natural que sentar como principio que, en ella, hay que tomar por guías la anatomía y la fisiología. Estas ciéncias nos dan ciertos datos: á tal edad se desarrolla tal órgano; á tal edad se manifiesta tal función; el niño empieza á respirar, al nacer; á fijar la mirada, á los tantos meses; á caminar, al año; á tal edad se solidifica tal hueso.

Estos datos son de importancia fundamental. Ningún sistema de educación física puede dejar de tenerlos en cuenta. Ellos tienen, desde luego, un valor negativo ó limitativo, que nadie les podría negar. Si, de hecho, los niños normales no empiezan á caminar hasta el año; si la Anatomía y la Fisiología nos enseñan la razón de este hecho, sería absurdo y peligroso el querer enseñar al niño á caminar á los dos meses.

Pero si quisiéramos ir más lejos, y establecer un sistema de educación física tomando por guía á la naturaleza sin restricciones ni reservas, razonaríamos así: al nacer empieza el niño á respirar; luego, en cuanto un niño nace, debemos someterlo á ejercicios respiratorios; á tal

edad se solidifican tales huesos; luego á esa edad debemos suministrar al organismo medicamentos especiales para facilitar ese trabajo.

Un plan de educación física concebido en esta forma (que presento aquí en su exageración extrema), sería doblemente defectuoso: primero, porque impondría ejercicios ó tratamientos completa ó casi completamente inútiles (prescindiendo del caso en que pudieran llegar á ser perjudiciales), y, después, porque faltarían otros destinados á engendrar aptitudes que no se manifiestan como impulsos naturales. Se enseñaría á respirar; no se enseñaría á nadar.

Para que un sistema de educación física fuera racional, habría que establecer, ante todo, la siguiente clasificación:

1.° Aptitudes que el niño adquiere por sí solo y que se completan sin necesidad de educación;

2.° Aptitudes que, manifestándose como impulsos naturales, son susceptibles de perfeccionamiento por la educación, y

3.° Aptitudes que no se manifiestan como impulsos naturales, y en que corresponde á la educación la iniciativa y todo el trabajo.

Esto de una manera general, y sin carácter absoluto, pues los mismos actos de respirar y caminar, por ejemplo, admiten cierto perfeccio-

namiento en muchas personas. Pero, sin hacer caso de estos detalles, puede decirse que la educación física racional prescinde casi por completo de los actos de la primera categoría; que su papel se hace más importante en los de la segunda, y mucho más importante aún en los de la tercera; y, sobre todo, que, á medida que esta intervención va siendo mayor, las condiciones anatomo-fisiológicas del acto van pasando á ser consideradas desde un punto de vista negativo, limitativo; en efecto: salvo el caso especial en que el fin que nos proponemos al desarrollar una aptitud física sea precicisamente el fin higiénico, nosotros no elegimos el modo de manejar el remo ó el florete que estén más de acuerdo con las condiciones anatomo-fisiológicas del organismo, sino el modo de manejarlos que responda mejor al *fin* que nos proponemos; el que sea más eficaz, teniendo en cuenta aquellas condiciones, esto es: *sin contrariarlas.*

Ahora bien: las aptitudes mentales se encuentran en un caso análogo: hay algunas que el hombre normal adquiere por sí solo, sin educacion especial; en el otro extremo se encuentran las que sólo la educación engendra y desarrolla; y, entre las primeras y las últimas, otras que establecen todas las transiciones posibles.

Y si, partiendo del principio de que la Pedagogía debe basarse en la Psicología; si, interpretando mal ese principio, y tomando á la naturaleza por guía en todos los casos, rebajamos la enseñanza hasta superponerla al desenvolvimiento del niño (en vez de atraer á éste), resulta de aquí una pedagogía que da demasiada importancia á las funciones inferiores y demasiado poca á las superiores; una pedagogía no todo lo *humanizadora* que podría y debería ser.

No puedo resistir á la creencia de que merecería ese reproche, en una parte considerable, la Pedagogía moderna teórica y práctica, en medio de sus grandes méritos.

Así, por las mismas razones que hacen que sólo los *infirmes* necesiten que se les enseñe por medio de ejercicios especiales y reglados, á caminar, á mantener la estación vertical ó á llevarse los objetos á la boca, ciertos manuales de *lecciones sobre objetos* me parecen hechos para niños afectados de daltonismo, hipoacusia, etc., cuando no, sencillamente, para idiotas. Una gran cantidad de esos ejercicios destinados á desarrollar los sentidos, son, en el mejor de los casos, inútiles; pues los sentidos se desarrollan, en las condiciones normales, por la sola acción del medio exterior, en el grado en que los ne-

cesita el hombre medio, y aun el sabio, quien no los precisa más perfeccionados, ya que su superioridad consiste en otras aptitudes que le permiten hacer mejor uso de los propios ó de los ajenos.

Lo mismo puede decirse de muchos métodos y ejercicios destinados á desarrollar otras funciones mentales en un grado hasta el cual llegan por sí. En resumen: establecidas por la Psicología las leyes del desenvolvimiento mental, la Pedagogía debe tenerlas en cuenta; pero no para superponer sus planes á ese desenvolvimiento, sino, simplemente, para no formular planes incompatibles con él [1]. Y existen manifestaciones psíquicas de las cuales la Pedagogía no debe preocuparse en absoluto, porque nacen y se desarrollan naturalmente; otras, en cuya aparición y desarrollo el educador interviene, pero como simple auxiliar de la naturaleza, la cual tiene todavía la iniciativa; pero hay otras, relacionadas precisamente con los grandes fines de la moralidad y de la inteligencia, con respecto á las cuales la educación, al desenvolverlas, ó al hacerlas nacer en su caso, debe

(1) Escrito en su mayor parte el presente artículo, he leído las conferencias á los maestros sobre enseñanza, de W. James, recientemente publicadas, y en ellas encuentro, sobre las relaciones de la Psicología y la Pedagogía, aunque tratado incidentalmente, este mismo concepto del papel negativo de la Psicología.

tirar todo lo posible hacia el ideal; á ella le toca ahora la iniciativa, para realizar su misión de dar á cada hombre la mayor suma posible de humanidad.

II

El segundo paralogismo tendría esta fórmula: tal ejercicio pone en acción tal facultad; luego ese ejercicio desarrolla esa facultad. El paralogismo no está precisamente en la consecuencia que se saca, sino en el carácter general que se da á ésta, como lo veremos en seguida.

Empecemos por poner un ejemplo, que será como la reducción al absurdo de uno de los razonamientos más familiares á casi todos los pedagogistas.

No hay un ejercicio mental que ponga en acción más numerosas y más elevadas funciones mentales que el juego del ajedrez: la atención, la imaginación, el poder de combinación, son sometidos al más fuerte y disciplinado de los trabajos; el ajedrez debería ser, teóricamente, un poderoso medio de cultura intelectual; sin embargo «...*si l'on peut être homme d'esprit et grand joueur d'échecs comme Légal, on peut être aussi grand joueur d'échecs et un*

sot comme Joubert et Mayot» [1]. Y aquí, como casi siempre, la observación de Diderot da en plena realidad.

Un razonamiento parecido, todavía más abiertamente contradicho por la experiencia, podría hacerse con respecto á la tarea de descifrar juegos de ingenio. ¿Cuál ha sido, entonces, la causa del error?

Cuando una función mental, una «facultad», realiza un trabajo determinado, los efectos pueden ser de dos clases: 1.ª mayor facilidad para repetir de nuevo ese mismo trabajo; 2.ª mayor facilidad para realizar otros trabajos en que intervenga la misma función mental. Pero este segundo efecto, según lo demuestra la experiencia, puede ser nulo ó casi nulo; y, en tales casos (bastante frecuentes), el único resultado de un ejercicio es la aptitud para repetir *ese ejercicio,* y nada más. He aquí el paralogismo. No basta evidenciar que un ejercicio pone en acción una facultad determinada, para probar que la educa y desarrolla, si por ello hemos de comprender algo más que la simple disposición para repetir el mismo ejercicio realizado.

Este razonamiento, así reducido al absurdo y refutado tan sencillamente que esa misma

(1) Le neveu de Rameau.

refutación parece un juego fútil, es, sin embargo, como lo he dicho más arriba, el más familiar á los pedagogistas modernos; en los tratados de Pedagogía se repite *ad náuseam*, como único justificativo de afirmaciones y métodos que, por lo demás, pueden respectivamente ser falsas ó verdaderas, ineficaces ó eficaces, lo que no importa al caso.

Tomo como ejemplo un librito de reciente aparición, y que contiene observaciones interesantes: *Methods of mind training*, por C. Aiken. En él se planea una serie de ejercicios destinados á cultivar el hábito de concentrar la atención y hacer rápidas *(quickening)* las actividades mentales, en el orden siguiente: Primero: acelerar las facultades perceptivas; segundo: cultivar el hábito de justeza *(accuracy)* en la vista y en el oído; y tercero: discriminar, por la observación de las semejanzas, diferencias y relaciones. Sigue á este plan la demostración de la importancia de cada una de esas actividades mentales. En cuanto á los ejercicios, son, entre otros, los siguientes:

1.° Reconocer y recordar números que los alumnos sólo han podido ver cortos momentos en un pizarrón giratorio.

2.° Hacer operaciones aritméticas con números presentados en esas condiciones.

3.° Reconocer el número de objetos vistos durante cortos momentos, sin contarlos.

4.° Mostrar por cortos momentos, en el pizarrón giratorio, líneas en diversas posiciones, que el alumno debe recordar y reproducir.

5.° Mostrar, en las mismas condiciones, palabras, cuyos *sinónimos* deben escribir después los alumnos en el orden respectivo.

6.° Mirar (los alumnos) rápidamente dos ó más líneas escritas, y copiarlas de manera que las letras, signos de puntuación, etc., ocupen la misma posición.

7.° Repetir (los alumnos) pasajes que han oído leer una sola vez; repetir los sujetos y predicados. Etc., etc.

Ahora bien: no es mi objeto apreciar la eficacia de estos ejercicios, que puede existir y ser más ó menos grande, sobre todo si se tiene en cuenta que la autora del libro declara haber observado en su escuela los efectos benéficos de ellos. Quiero hacer notar, simplemente, que la bondad de estos ejercicios no puede ser demostrada por la simple constatación de que ponen en acción actividades mentales que, consideradas en general, son de gran utilidad. No basta afirmar que los ejercicios sirven para «cultivar hábitos de rápida percepción y concentración»; que el *inconscious counting* ó el

conocimiento inmediato de los números desarrolla la rápida percepción y cuidadosa discriminación; que el localizar las líneas dibujadas en el pizarrón, cultiva la memoria de los lugares, etc. Es necesario saber: 1.° si el hábito de realizar cada uno de esos ejercicios da por resultado algo más que una habilidad especial para repetirlo, ó si al contrario no tiene proyecciones generales en el desarrollo de la actividad puesta en juego; y todavía, 2.° en el caso de que realmente haya desarrollo de la actividad, cuál es el sentido de este desarrollo: si es el sentido en que acompaña al perfeccionamiento mental, ó el opuesto; pues, como es sabido, cuando se pasa del salvaje al civilizado, del niño al hombre, del ignorante al sabio, los sentidos, la memoria, la percepción, etc., se fortifican en ciertas direcciones y se debilitan en otras. Pudiera ser, por ejemplo, que los ejercicios señalados con los números 4 y 6 no influyeran apreciablemente en el desarrollo de la memoria, y sólo produjeran una simple habilidad especial, tan inútil en general (aunque no tan amena) como, por ejemplo, la de jugar al dominó [1]. Pudiera ser, todavía, que esos ejer-

(1) Los juegos en general son, precisamente, el mejor ejemplo de esta clase de habilidades aisladas y sin proyecciones. El que haya visto, por ejemplo, la aptitud de tantas personas ignorantes y completamente destituidas de inteligencia, para ciertos juegos: para recordar, en la baraja

cicios produjeran un efecto general, y que ese efecto fuera malo, ya que la observación de los detalles concretos no es precisamente la que caracteriza á los espíritus superiores.

Así, pues, creo inútil citar ejemplos del razonamiento cuyo valor examino: cuando se prescribe que los niños observen los detalles concretos de los objetos «para desarrollar en ellos la observación», *es posible* que esos ejercicios desarrollen efectivamente la observación en general, con proyecciones útiles; pero es posible, también, que sólo desarrollen el poder de observar *esos* detalles concretos, quedando reducido el efecto á una aptitud limitada, sin contar con que es posible, todavía, que el ejercicio dé al poder de observación una dirección perjudicial, acostumbrando el espíritu á esa observación de los detalles, más bien que á la generalización. Cuando se obliga á los niños á hacer clasificaciones de botones, caracoles ú otros objetos, se cree bastante garantizada la eficacia de estos ejercicios con la aserción de que «se aprende á clasificar»; pero, si bien es posible que así se estimule y desarrolle la función de clasificar, en lo que ésta tiene de ele-

ó el dominó, las cartas ó fichas que faltan; para formar combinaciones nuevas, etc., tiene la más completa comprobación experimental de lo que afirmo.

vado y útil, también *es posible* que el niño sólo aprenda con eso á hacer lo mismo que hace, sin otras proyecciones; á clasificar botones ó caracoles, y nada más. Y así siempre; debiendo notarse una vez más que no pretendo demostrar que tal ejercicio que he tomado como ejemplo sea inútil, sino que su utilidad no se prueba haciendo ver que pone en acción determinada función de la mente.

Hemos señalado dos paralogismos posibles en la aplicación de la Psicología á la Pedagogía. Vamos ahora á examinar ejemplos especiales de esos paralogismos, y, sobre todo, á examinar cuáles son sus consecuencias y peligros; los errores á que pueden conducir y han conducido.

III

El primero de los dos paralogismos, directamente; el segundo, indirectamente, llevan al mismo resultado: al *infantilismo pedagógico.*

Esta expresión requiere ser explicada: si la Pedagogía tiene por objeto dar reglas para enseñar y educar niños, nada parece más natural, y nada es más natural desde cierto punto de vista, que la adaptación de la pedagogía al niño; pero veamos en qué sentido.

La Pedagogía enseña á *adaptar el hombre al niño, para adaptar el niño al hombre.* La primera adaptación es el medio; la otra es el fin; y los dos paralogismos llevan á tomar el medio por fin. El primero debe llevar, como he dicho, directamente á este resultado, pues consiste precisamente, como se explicó, en *superponer la pedagogía á la psicología.*

El segundo lleva fácilmente al mismo resultado, aunque indirectamente. Partiendo de la idea de que un ejercicio que pone en acción una facultad, educa y desarrolla esa facultad en general, se ha de llegar muy comúnmente á imponer á las actividades mentales trabajos que las ejerciten en un grado inferior, poco elevado, creyendo con esto perfeccionar la actividad en general, y por consiguiente, perfeccionarla en sus grados ó direcciones superiores, lo que no sucede.

La consecuencia ha sido, sin duda, en la Pedagogía contemporánea, cierta preferencia por la ejercitación de las funciones inferiores: la enseñanza, dada de acuerdo con ciertas teorías ó prácticas que se profesan ó emplean con bastante frecuencia, no eleva, no superioriza, no humaniza todo lo que podría. Se piensa en lo que el niño *es,* bastante más que en lo que ha de ser, ó en lo que debe procurarse que sea.

Me inclino á creer que este defecto será señalado en la Pedagogía actual junto con sus grandes y múltiples méritos y con sus conquistas indiscutibles, cuando se la juzgue con el necesario alejamiento. Estudiemos algunas de sus desviaciones y de sus exageraciones viciosas, que han recibido de alguno de los dos paralogismos, ó de ambos conjuntamente, su impulso primitivo.

Sensualismo excesivo.—Muchísimos pedagogistas y muchísimos maestros han caído en él, por haber interpretado mal, pedagógicamente, las tendencias empiristas de la Psicología moderna.

En efecto: dando por admitido, con la escuela empirista, que el trabajo de los sentidos es el primordial, y que de su ejercicio ha surgido insensiblemente la inteligencia, es un error concluir de aquí que es necesario dar en la enseñanza un papel fundamental á la ejercitación de los sentidos; ó, por lo menos, esta conclusión no será verdadera sino hasta cierto punto. La misma escuela empirista nos diría que la parte primordial de ese desenvolvimiento está ya organizada, y que el hombre nace con la potencialidad de realizarlo.

El desarrollo de los sentidos se hace naturalmente, en el ser normal; y es tan inútil inter-

venir en él como, por ejemplo, en el crecimiento físico, salvo el supuesto de presentarse en uno ú otro caso alguna anomalía.

Por eso son tan poco útiles los « ejercicios para desarrollar los sentidos »: mirar objetos de colores distintos, escuchar sonidos de diferentes tonos, levantar objetos de pesos graduados, y tantos otros análogos.

La experiencia enseña que los niños sometidos á esos ejercicios no presentan, desde el punto de vista del desarrollo sensorial, diferencia apreciable con los niños *del mismo medio* que no han sido objeto de esa ejercitación.

Y no puede menos de ser así: cada niño hace, en sus primeros años, millones de millones de experiencias sensoriales. Agregar, á las de cada sentido, una, diez ó cien especiales, es algo inútil; algo tan indiferente como hacer, por ejemplo, que un individuo diera diez pasos diarios como ejercicio gimnástico, cuando, en su vida ordinaria, da cada día miles de pasos.

Y, por otra parte, si pudiera creerse que los ejercicios sensoriales en cuestión llegaran á ser eficaces, la mayor parte de ellos lo serían en un sentido contrario á la humanización; ó, por lo menos, favorable al mantenimiento de la infantilidad. Si la filosofía empirista y evolucionista (cuyo valor no hay que discutir aquí, y que

invoco precisamente por ser la más favorable, en apariencia, á la tesis que combato) da una importancia considerable á la sensación, es porque la considera el germen, el origen de la vida mental superior; pero ni esa escuela ni ninguna otra, creen que el concretismo, el detallismo, el particularismo sean otra cosa que un principio, una preparación para una vida psicológica más elevada. Y, sin embargo, es el mantenimiento de ese estado mental inferior lo que parecen perseguir, para el niño, ciertos preceptos y ciertas prácticas pedagógicas.

En resumen: si la Psicología demuestra que el niño es, casi exclusivamente, un ser sensorial, la consecuencia á sacar no ha de ser que, en la edad correspondiente á esa mentalidad, debe especializarse la enseñanza en cultivar los sentidos, sino, simplemente, que hay que tener en cuenta, como factor negativo ó limitativo, esa mentalidad, para no ponerse fuera del alcance del niño en el trabajo de *superiorización* (en el sentido intelectual y afectivo), de *humanización* á que hay que someterlo.

Por haber perdido esto de vista frecuentemente, es un hecho que *una parte del trabajo docente se ha gastado en nuestra época en pura pérdida*, REMOVIENDO PSICOLOGÍA ADQUIRIDA.

Abuso de los ejercicios puramente educativos.— El razonamiento que sirve de base al segundo paralogismo, ha producido cierto abuso de esos ejercicios que no tienen más fin que ejercitar las actividades del espíritu, y que pueden ser comparados á los ejercicios sistemados en la educación física.

Muy comúnmente, la ejercitación tiene lugar en la esfera inferior, sensitiva, y no desarrolla la función en las direcciones elevadas y superiores en que verdaderamente es valiosa. Además de los ejemplos citados (II), podrían enumerarse muchísimos; conozco, v. gr., un tratado de Pedagogía que recomienda hacer ejecutar al niño ciertos movimientos regulares con las manos, para desarrollar la voluntad. Sin duda, los movimientos en cuestión, como voluntarios que son, pondrán la voluntad en ejercicio; pero, aun suponiendo que llegaran á fortificarla, no sería en el sentido en que ha de servir á la moralidad y demás fines superiores.

Otras veces los ejercicios en cuestión, sin ser inferiores ó infantiles como los citados, tienen un carácter de artificiosidad que los convierte en juegos de ingenio escolares, cuya práctica, como la de los demás juegos de ingenio, sólo crea una habilidad especial para eso mismo, sin otras proyecciones.

Naturalmente: esto no lleva á condenar en absoluto los ejercicios que no tienen más fin que el puramente educativo; sólo conduce á eliminar los que, consciente ó inconscientemente, hayan podido ser sugeridos por el paralogismo puesto en evidencia en el capítulo II; ó, mejor aún, á no aceptarlos sobre la base del solo raciocinio que lo constituye, sin someter los resultados á la experiencia.

Y, todavía, hay que tener muy presentes las siguientes observaciones que deben hacernos extremadamente prudentes en este punto.

Ante todo, que esa misma comprobación experimental de los resultados, ofrece gran peligro de hacer incurrir en un error que constituye precisamente una nueva forma del paralogismo; y es: tomar por prueba ó criterio del desarrollo de la aptitud, la facilidad adquirida para repetir el mismo ejercicio enseñado.

Además, la verificación propiamente dicha; la legítima, que consiste en comprobar los resultados realmente eficaces, es doblemente difícil en Pedagogía: 1.° porque los resultados son remotos, y, 2.° porque se trata de un verdadero caso de «pluralidad de causas y multiplicidad de efectos» (1), en que tan difícil es im-

(1) St. Mill: Lógica, volumen I, libro III, capítulo X.

putar á cada causa separada su parte en los efectos comunes.

Después, hay que tener en cuenta que la instrucción posible es tan vasta (con relación á la capacidad individual puede considerarse infinita), y son tantas las direcciones, que siempre es dable encontrar un conocimiento útil para el fin instructivo, cuyo aprendizaje sirva incidentalmente para ejercitar la mente en el sentido que se desee.

Estas observaciones conducirían á una de las grandes ideas directrices de Herbart; pero su desarrollo no corresponde á este artículo.

Principios mal interpretados ó exagerados.— Como ejemplo de principios que han sido mal interpretados en sus consecuencias pedagógicas debido á alguno de los dos paralogismos, citaré la conocida ley de que el desarrollo individual reproduce, resumiéndolo, el desarrollo de la especie.

La consecuencia pedagógica que se saca de la ley, habitualmente, es esta: hay que enseñar las asignaturas, ó, en general, suministrar los conocimientos, en el orden en que los ha adquirido la humanidad.

Esta pretendida consecuencia tiene valor; podrá ser uno de los tantos elementos, una de las tantas ideas directrices que hay que tener

en cuenta para resolver cada caso; pero, tomada en su absoluta generalidad, es falsa; ó, por lo menos, *no es,* como se ha creído, *un corolario de la ley antes citada.*

En efecto: para sacar la consecuencia del principio, se ha aceptado, sin notarlo, la idea de la necesaria *superposición de la Pedagogía á la Psicología.* Así, la consecuencia, en forma absoluta, implica el primero de los dos paralogismos, ó, mejor, el raciocinio que lo constituye, y que ha sido admitido en el caso por el espíritu gracias á una verdadera *falacia de simple inspección.*

Ahora, como ejemplo de principios exagerados, citaré el tan extendido que hace del maestro un simple conductor; que da al educador la misión de guiar al alumno en las manifestaciones de su desarrollo, y que no le da más que esa misión. Ya hemos criticado este principio, en su absolutismo. El niño tiene una cierta potencialidad de desarrollo, que puede perfectamente asimilarse á la cuerda dada á un móvil: al principio, esa fuerza interna, por sí sola, basta para hacerlo mover, sin necesidad de ayuda exterior; más adelante, algo debilitada ya la fuerza interior, no estará de más la ayuda, la cual irá siendo cada vez más necesaria, hasta que llegue el momento quizá en que, de simple

ayuda, esa fuerza externa haya de convertirse en el único impulso, supliendo á la fuerza interior, ya debilitada ó extinguida. El hombre tiene, por herencia ó por cualquier otra causa, una potencialidad de desarrollo que impulsa su desenvolvimiento mental de lo menos á lo más elevado, en el sentido de la humanización: las primeras fases de ese proceso se hacen naturalmente, sin necesidad de ayuda ni dirección [1]; poco á poco, éstas se van haciendo necesarias, y cada vez más necesarias; y como la impulsión se va haciendo cada vez más débil, llega un momento en que la fuerza exterior, la fuerza educativa, es algo más que auxiliar: es impulsora (ó mejor, atractiva,) y, alguna vez, categóricamente, creadora. Por eso, la acción docente, tal como se la concibe por el principio tomado en su absolutismo, resulta erróneamente exagerada en lo tocante á las actividades más inferiores, y más erróneamente empequeñecida en lo referente á las actividades más elevadas: sólo es estrictamente verdadero el principio *en una esfera media.*

(1) Entiéndase bien: sin necesidad de ayuda ni dirección *deliberadas y conscientes*, pues claro es que, con la potencialidad espontánea, concurre continuamente la acción del medio exterior, para producir el desarrollo.

Me resultaría muy sensible haber dado lugar con alguna expresión exagerada ó poco precisa, á que se crea que he procurado combatir tendencias ó principios de que sólo critico las exageraciones ó las desviaciones.

Esto último es lo único que he querido hacer, y lo creo útil, porque en la Pedagogía, arte complejísima, derivada de muchas ciencias que distan bastante de estar acabadas, no hay principios tan absolutos que puedan seguirse á ciegas deductivamente, como han podido creerlo algunos sistematizadores apresurados; sino cierto número de *ideas directrices,* más ó menos fecundas, de las cuales se derivan reglas y procedimientos que suelen limitarse mutuamente y que es necesario conciliar en los casos particulares.

Con el examen de algunas de esas ideas directrices, me propongo completar este estudio.

Dos ideas directrices pedagógicas, y su valor respectivo [1]

En Pedagogía, hemos dicho en un estudio anterior, no existen reglas generalísimas absolutas, que puedan seguirse á ciegas deductivamente, sino algunas ideas directrices, más ó menos generales, más ó menos fecundas, que se complementan y que á veces se corrigen y limitan unas á otras. Tener conciencia completa de esas ideas directrices, de su valor y de su alcance, no es precisamente indispensable para ser un buen educador (pues la simpatía y el *sentido del niño* suplen muchas cosas); pero es útil, en la teoría y en la práctica, sobre todo como preventivo contra la unilateralidad.

Ahora bien: entre esas ideas directrices hay

(1) *Anales de Instrucción Primaria*, Montevideo, 1903-4.

dos que en parte se completan, que en parte se oponen, y cuya importancia y aplicabilidad es tan grande, que, con un poco de esfuerzo, podría concebirse tal vez toda la Pedagogía como una especie de resultante, ya de la concurrencia, ya del conflicto de esas dos tendencias.

Entre tanto, sucede algo extremadamente digno de atención: una de esas dos tendencias es claramente consciente; la otra es inconsciente, ó poco menos. De aquí ha resultado, en la Pedagogía actual, una especie de desequilibrio, sobre el cual me propongo hacer algunas observaciones.

Antes necesito dar nombre á las dos ideas directrices, y elijo los dos con que me he acostumbrado á pensarlas, aunque no sean, tal vez, del todo propios: una es la idea directriz (tendencia ó sistema) del escalonamiento. La otra es la idea directriz (tendencia ó sistema) de la penetrabilidad.

Tomemos algún ejemplo sencillo.

Supongamos que se trata de despertar y desarrollar el sentido musical en un niño.

Un medio de hacerlo, sería utilizar canciones ó piezas compuestas con ese objeto, graduadas por series para las distintas edades. Hacer oir ó cantar al niño piezas muy sencillas, compuestas para su edad; después otras un poco

más complicadas, etc. En una palabra: ir suministrando al niño materia pedagógica preparada y adaptada para su edad. Graduación. *Escalonamiento.*

Otro procedimiento sería presentar al niño piezas musicales propiamente dichas, de los grandes autores, con la sola precaución de elegirlas tales que no estén absolutamente fuera de su alcance. El niño sólo percibirá y sentirá algo de lo que hay en esas piezas; después las irá *penetrando*, á medida que se vayan desarrollando sus propias aptitudes.

Otro ejemplo semejante relacionado con la literatura:

Puede procurarse estimular el sentimiento literario del niño, por los cuentos infantiles. A una edad determinada, darle cuentos muy sencillos, escritos expresamente para niños pequeños. Más adelante, otros cuentos más profundos, y así sucesivamente, escalonándolos, de manera que, en cada edad, el niño comprenda bien y totalmente los cuentos que se le dan.

Y pueden darse al niño piezas (cuentos ó nó) que sean verdadera obra literaria; cuyo contenido intelectual y afectivo no será totalmente accesible al niño, sin perjuicio de que más tarde lo vaya penetrando.

Estos ejemplos pueden ya sugerir dos direc-

ciones pedagógicas posibles. Analicemos un poco ahora esta interesantísima noción de *penetrabilidad* en la materia de enseñanza.

Supongamos un «cuento para niños» de los comunes. Cuando el niño llega al grado de desarrollo mental necesario para comprender ese cuento, encuentra interés en él. El desarrollo continúa; el niño se eleva sobre el plano psicológico del cuento, y éste pierde todo aquel interés, porque no había en él nada más que lo que el niño comprendió y sintió. Esta clase de materia pedagógica no alimenta al espíritu más que en un solo momento de su desarrollo. La metáfora empleada más arriba sirve para caracterizarla perfectamente: es materia pedagógica *en un plano*.

En cambio, y en oposición á ésta, hay otra clase de materia pedagógica que, conservando la metáfora, tiene tercera dimensión, tiene profundidad, y puede ser, por consiguiente, penetrada. En tal novela ó drama de Víctor Hugo, en tal drama de Shaskspeare, encuentra un niño de cierta edad el mismo atractivo que en un cuento de aventuras; y, después, á medida que se va abriendo su espíritu, va penetrando

la obra, va hallando en ella alimento permanente por mucho tiempo, ó, tratándose de las grandes obras geniales, indefinidamente. Así, el material penetrable es *de educación constante.*

Pueden concebirse varios tipos de materia pedagógica penetrable.

El primer tipo sería el que podríamos llamar homogéneo ó de penetrabilidad continua. Es el que se va penetrando en su totalidad, insensiblemente, sin saltos ni solución de continuidad. El ejemplo típico sería una melodía pura de esas tan genialmente sentidas, que, no sólo no se gastan al repetirse, sino que, cada vez que son oídas ó recordadas, dan una impresión más intensa y una emoción más honda. Sin recurrir á este caso, que es raro, tenemos el común de la melodía ricamente armonizada; á cada audición, descubrimos nuevos detalles, percibimos más amplia y complejamente. La materia literaria no puede quizá realizar este tipo tan perfectamente como la musical; no obstante, hay piezas—dramas, poesías, novelas—cuya impresión sobre el espíritu crece por intensificación y por enriquecimiento de detalles, sin cambiar de naturaleza. Ejemplo: las descripciones de combates en la Iliada.

El segundo tipo es aquel en que la penetra-

ción se hace por saltos bruscos. Tal vez podría indicarse, para tomar un ejemplo literario, el Hamlet: entre el Hamlet cuento fantástico, que, sin duda, interesa ya á un niño, y el Hamlet filosófico, hay una especie de solución de continuidad y un cambio en la naturaleza de la impresión. Pero hay ejemplos mucho más caracterizados de estas obras *en varios planos*, á tal punto que, en los casos extremos, los planos se alejan tanto que la obra *deja de ser penetrable*. El mejor ejemplo de esta disociación es precisamente un género que estamos acostumbrados á considerar como esencialmente infantil: la fábula es, comúnmente, una historia de animales, á la que se superponen consideraciones morales en un plano muy alejado, de modo que, entre la edad en que deja de interesar la historia de animales por sí, y la edad en que empieza á comprenderse su alcance moral, hay un período de ausencia de interés. El hecho es mucho más notable en las fábulas de aplicación literaria (fábulas de Iriarte).

El tercer tipo es el de la obra compuesta de trozos que corresponden á diferentes grados de desarrollo mental, de manera que los comprensibles ó los que despiertan interés sostienen á los otros hasta el momento en que podrán á su vez ser abordados y comprendidos. Citaré esas

novelas de Julio Verne en que la narración de aventuras interesantísimas para el niño aparece interrumpida de cuando en cuando por capítulos, á veces muy abstrusos, de mecánica, astronomía ó álgebra (véase, por ejemplo, «Viaje alrededor de la Luna»).

Naturalmente, todo esto es muy teórico, muy esquemático; ni los tipos se presentan en la realidad tan claramente caracterizados, ni faltan entre ellos todas las transiciones y combinaciones intermedias. Pero la distinción es útil, y nos ha servido además para comprender mejor la noción analizada.

Hay, pues, material pedagógico impenetrable (el que se presenta en un plano psicológico, ó en dos ó más muy separados) y material pedagógico penetrable.

Volviendo ahora á las dos ideas de escalonamiento y penetrabilidad, hay que notar que ellas no se traducen solamente en la elección de la materia asimilable para los niños de diversas edades, sino también, más ó menos directamente, en la manera y orden de presentar al espíritu un conocimiento dado. Quiero decir que no hay sólo el escalonamiento por períodos, sino el escalonamiento por momentos.

Para comprender esto, recordemos previamente que la inteligencia puede asimilar un conocimiento de dos maneras: 1.ª por asimilación completa y sucesiva de las partes, 2.ª por una aprehensión de conjunto, que, vaga é imperfecta al principio, se va concretando, aclarando y completando después. Según los casos, ó según el temperamento, los estudiantes emplean una ú otra de estas dos maneras de aprender; así, tratándose de una demostración matemática larga, unos leen el primer supuesto ó razocinio, se detienen hasta darse cuenta clara de él, leen entonces la parte siguiente, y así hasta el fin. Otros leen desde el principio, y de una vez, todo el pasaje, obteniendo una especie de esbozo mental confuso, que, por sucesivas lecturas, se va definiendo y precisando hasta la intelección completa.

Pues bien: olvidar ó no tener en cuenta que la última forma de asimilación es posible, puede llevar á exagerar la adaptación, la graduación, el ajustamiento; y llégase así, en pedagogía, á algo análogo á lo que hacen en fisiología los que, después de haber estudiado el orden y los detalles del quimismo digestivo, proponen que las substancias, se vayan dando preparadas artificialmente, aisladas, graduadas, sin ninguna parte inasimilable.

Así, sea que se trate de elegir materia de enseñanza para los distintos grados de desarrollo mental, sea que se trate de presentar determinada materia en condiciones de ser fácilmente asimilada, la característica de esta tendencia pedagógica del escalonamiento ó ajustamiento, es siempre la misma: prever momento por momento la marcha del espíritu.

Y la característica de la idea opuesta es esta otra: sin más condición que la de escoger material noble, útil y asimilable, entregarlo al espíritu y dejar á éste *fare da se.*

Todo esto, que aquí no hacemos más que indicar, será después suficientemente aclarado.

Oposición teórica de las dos tendencias.—La idea directriz de escalonamiento ó adaptación contiene esencialmente el concepto de someter lo que ha de enseñarse á una preparación especial para que pueda ser más fácilmente asimilado, lo que se hace, sea escogiendo materia adecuada, sea presentando ésta de una manera adecuada, *dadas las condiciones del espíritu que ha de asimilar*. Más breve y claramente: el punto de partida de la tendencia es tener en cuenta la estructura del espíritu recipiente, en la determinación de la manera de enseñar.

Pero ese concepto es el de la Pedagogía misma, en cuanto arte de adaptar la enseñanza á las facultades del alumno; y podría decirse que la tendencia opuesta conduce, apurándola, á la supresión de la Pedagogía como arte especial.

Así sería, en efecto, tomando las dos tendencias aisladas, unilaterales, extremas: pero no tales como pueden ambas ser pensadas ó practicadas. La idea de penetrabilidad, especialmente, no es en manera alguna exclusiva, y tiene muy en cuenta la capacidad y alcance de las facultades á educar. Lo que es verdad es que á esta consideración se le da un alcance más bien negativo ó limitativo. Por eso, no se sostendrá que debe darse al niño un tratado de cálculo integral, la Crítica de la Razón Pura, ó una fuga de Bach. No ha de sostenerse tal cosa invocando la idea de penetrabilidad, precisamente porque, estando totalmente fuera del alcance del niño, aquella no es materia penetrable. Lo que el sistema lleva verdaderamente á admitir, es que puede darse al alumno, no lo ininteligible, sino lo no totalmente inteligible; y que hay en eso una condición especial de estímulo, interés y vigorización que desaparece con el predominio excesivo del otro sistema, cuya tendencia final es á caer en esa *superposición de la pedagogía á la psicología* á que hicimos referencia en un estudio anterior.

Oposición histórica de las dos tendencias.— Cuando no existía propiamente una Pedagogía, y cuando las leyes del desenvolvimiento mental eran desconocidas ó descuidadas, el material que se daba á las inteligencias era demasiado fuerte, y la única preparación á que se le sometía era á veces la de disponerlo para el aprendizaje de memoria. Cuando este procedimiento de enseñar de memoria pretendía ser algo más que una simple rutina, se procuraba justificarlo alegando que, como la memoria es la facultad predominante en el niño, conviene utilizarla confiándole un depósito de conocimientos que será conservado hasta que, apareciendo las facultades superiores, se apliquen á ellos y los racionalicen y utilicen; argumento que tenía su semejanza con el razonamiento que sirve de base al sistema pedagógico de la penetración, si bien se presentaba, en aquel caso, exagerado y desnaturalizado.

Surge la pedagogía moderna, con el progreso de la observación psicológica y la difusión de la enseñanza primaria; y toda ella puede ser considerada como una vasta aplicación de la idea directriz de escalonamiento, ó ajustamiento de la enseñanza á la capacidad del sujeto.

Esa pedagogía desciende hasta el niño, prepara, descompone, simplifica, emulsiona el co-

nocimiento para hacerlo más fácilmente asimilable, convierte el aprendizaje en agradable y atractivo; y, seguramente, pasa un poco la línea justa, y *debilita*, más ó menos, la enseñanza.

Las observaciones que van á seguir, hechas sin gran preocupación del orden metódico, harán ver que la tendencia predominante tiene probablemente el carácter de reacción excesiva; y que, para restablecer el equilibrio, debemos hacer consciente la idea de penetrabilidad; desenvolver sus consecuencias, y corregir, limitar y completar por ellas la unilateralidad de la otra tendencia.

Desde luego, lo que ante todo llama la atención es que, en los primeros años, en ese período preescolar en que hace sus primeras y vastísimas adquisiciones, el niño se educa é instruye casi totalmente por *penetración*.

El período preescolar es, casi, prepedagógico, en el sentido de que lo enseñado al párvulo expresa, consciente y metódicamente constituye sólo una parte mínima de su aprendizaje.

Tomemos como ejemplo la adquisición del lenguaje. Sin duda, muchas palabras son *enseñadas* al niño expresamente: le mostramos á su madre ó á su padre, y decimos *mamá* ó *papá;* le mos-

tramos una mesa ó una copa, decimos estos nombres, y, si el niño es algo mayor, procuramos hacérselos repetir. Pero la mayor parte de las palabras no las adquiere el niño así, sino simplemente oyendo hablar y penetrando poco á poco el sentido de las conversaciones que continuamente escucha. Y, agreguémoslo de paso, todavía sería erróneo creer que, aun en el caso de la enseñanza voluntaria y más ó menos metódica de palabras al niño, adquiere éste de golpe y de una vez la idea correspondiente; casi siempre hay un proceso, no brusco sino continuo, de aclaración, de fijación, que se ha caracterizado con gran felicidad diciendo que el niño adquiere el sentido de las palabras por «insuflación».

Así, las conversaciones que se tienen con el niño procurando ponerse á su alcance, hacerse comprender totalmente de él, y no emplear más que palabras que conozca en su totalidad, no sólo no son las únicas que aprovechan al niño, sino que ni aún son las que más le aprovechan. Las más útiles son las que se mantienen con él sinceramente, espontáneamente y sin artificios, porque entonces llenamos, sin buscarlas, estas dos condiciones: no ponernos *totalmente* fuera del alcance del niño, y, al mismo tiempo, no mantenernos *continua y absolutamente* en el campo de su psicología adquirida, de manera que el

niño tiene que penetrar, y esto estimula constantemente su desarrollo. Al mismo resultado contribuyen, aunque en menor grado, las conversaciones penetrables que mantienen delante del niño otras personas ó niños mayores, entre sí.

Estas observaciones nos sugieren ya que lo dicho á propósito del lenguaje será verdad con respecto al desenvolvimiento general del niño; y, en efecto, es aplicable á las adquisiciones que se hacen en cualquier dirección, tanto en los conocimientos de orden material como en los de orden subjetivo ó abstracto. La penetración de lo parcialmente inteligible es, pues, la manifestación del proceso educativo por excelencia en el período prepedagógico del individuo.

Y en el período postpedagógico, esto es: cuando el individuo ha dejado de ser enseñado (sea personalmente, sea por medio de « textos ») por procedimientos más ó menos reglados, la penetración de lo parcialmente inteligible es otra vez la manifestación por excelencia del progreso mental. Aquí, el hecho, por evidente, no necesita demostraciones ni ejemplos.

Pues bien: si en la edad en que la mayor parte de las personas no han sido sometidas todavía á enseñanza reglada, y si en la edad en que la mayor parte de las personas dejan ya de ser sometidas á enseñanza reglada; si, antes de la Peda-

gogía [1] y después de la Pedagogía, LA PENETRACIÓN DE LO PARCIALMENTE INTELIGIBLE es el medio de adquisición más poderoso, más constante y más fecundo, sería extraño que hubiera una edad en que ese proceso perdiera su importancia, y sería incomprensible que el arte de enseñar, que la Pedagogía, pudiera prescindir de tenerlo en cuenta, y pudiera constituirse racionalmente sin dar todo el alcance y sin procurar desenvolver todas las consecuencias de esa noción capitalísima.

Las consideraciones anteriores pueden ser confirmadas por esta otra:

Conocida es la tendencia actual (tan común, y á veces exagerada) á preconizar la enseñanza y el aprendizaje «prácticos». Este término se toma en sentidos diversos, muy distintos; y uno de ellos es el que se expresa en la conocida sentencia «*à force de forger*...».

La verdad es que, de las dos maneras que hay de aprender á hacer una cosa, es raro que baste alguna de ellas por sí sola: aprender únicamente

(1) Se comprende que al hablar de un período prepedagógico me refiero al que lo es de hecho para la mayor parte de los hombres; sin perjuicio, en doctrina, de la creencia de que la Pedagogía debería tomar al niño desde su nacimiento, lo que es muy justo tratándose de una Pedagogía racional.

por las reglas y principios teóricos, y aprender exclusivamente por la ejercitación práctica y empírica, son, casi en todos los casos, modos insuficientes é incompletos de aprender. Pero una cosa, sí, queda fuera de toda discusión, y es la utilidad y eficacia inapreciables de esta última especie de aprendizaje.

Pues bien: el aspirante á industrial, á ingeniero ó á abogado, que se forma en las fábricas, en las construcciones ó sobre los expedientes, así como la persona que aprende oyéndolo y hablándolo un idioma extranjero, hacen su educación, más ó menos completa, lo que no importa al caso, exclusiva ó principalmente por *penetración de lo parcialmente inteligible;* y, hay que repetirlo otra vez, la Pedagogía no puede constituirse racionalmente sin dar su parte á esta noción y á las consecuencias que de ella se derivan.

Para presentar, más arriba, ejemplos claros de material pedagógico *penetrable*, los tomamos del arte. Es éste, efectivamente, uno de los órdenes de actividad psíquica en que mejor se evidencian la frecuencia, el valor y la acción estimulante del aprendizaje por penetración. Hay, efectivamente, un arte «para niños», que es poco

estimulante y como esterilizado. Hay, en el arte propiamente dicho, una parte que está fuera del alcance de los niños, por lo cual no tiene aplicación pedagógica. Pero hay también una parte, y no pequeña, del gran arte, que es penetrable, y que es la materia pedagógica ideal, porque, siendo asimilable, tiene el fermento genial y vital.

En la música esto es completamente aplicable: una melodía sencilla, pero al mismo tiempo genial y verdaderamente artística, se enseña al niño con tanta facilidad como cualquier «canto escolar»; como él servirá para ejercitar la voz, para auxiliar la disciplina y demás fines secundarios; tiene, pues, todo lo que tiene aquél, y tiene, en más, lo fundamental: ser arte, y, como tal, ensanchar, depurar y ennoblecer el espíritu, acción que ejercerá no momentánea sino continuamente, á medida que éste la vaya penetrando.

Lo mismo sucede con la literatura. Herbart señaló, con su admirable penetración y justeza, el inconveniente de la literatura preparada: «La intención misma de hacer obra pedagógica echa á perder toda la literatura infantil» [1]. Entretanto, á la obra propiamente literaria, cuando

(1) La observación aparece fundando ciertas conclusiones favorables á la cultura clásica, de las cuales, no obstante, es perfectamente separable.

tiene la sola condición de ser accesible y penetrable, «los niños la manosean, los mozos la leen, los hombres la entienden y los viejos la celebran» [1]. Con la salvedad de que Cervantes (que habla aquí de su propia obra) empequeñeció la parte de los niños.

La cuestión especial de la literatura puede tratarse con un caso de otra más general: la de los *libros para niños y jóvenes.* He aquí, ante todo, un párrafo en que hace algunas consideraciones al respecto el sensato Fitch.

«*No siempre* (los libros de las bibliotecas es-
» colares) *han de ser libros «para niños».* Mu-
» chos de estos libros se han de tener, pero no
» todos deben ser de igual género é importan-
» cia. Algunas veces les disgustan á los niños,
» no sin motivo, los libros escritos exclusiva-
» mente para ellos, porque les parece demasiado
» *pueril* lo que contienen. La inteligencia del
» niño suele descubrir algo que no le agrada
» en la afectada simplicidad de muchos auto-
» res. Les ocurre lo que á nosotros nos sucede-
» ría con libros compuestos expresamente para
» personas de nuestra edad y profesión y para

(1) *Quijote*. Parte II, capítulo III.

» nadie más. Nosotros queremos, como quiere » el niño, leer obras que no estén arregladas á » *nuestra* comprensión, sino libros que sean bue» nos é interesen por si mismos, destinados á » toda clase de lectores» [1]. Y en otra parte dice el mismo autor: «De todos modos, parece » como que los textos para escuelas hayan de » ser, por regla general, obras en que falte ins» piración; sus autores suelen revelar carencia » de imaginación y una incapacidad particular » que es curiosa, para distinguir entre lo que » realmente importa y lo insignificante, entre » lo grande y lo pequeño» [2].

Lo que hay que agregar á esta última observación, tan exacta como fina, es que aun cuando el autor de un texto reúna esas raras cualidades; aun cuando sea una inteligencia eminente que haya querido bajarse hasta el plano de la psicología infantil, el *texto* nunca puede perder un carácter que tiene *por el hecho de ser texto*, y que es precisamente esa propiedad de estar en un plano.

En manera alguna pretendo negar, ni aun disminuir, la acción de las obras preparadas; sino mostrar que esa acción es incompleta, insuficiente, poco estimulante, por lo cual, redu-

(1) Fitch: *Conferencias sobre enseñanza*, capítulo III.
(2) *Ibid.*

cida á sí misma, estrecha el espíritu. El que ha tenido la suerte de no haberse instruído en forma exclusivamente reglada, recuerda siempre la acción excitante, fecunda, producida en su espíritu por obras que, dentro de cierto criterio un poco estrecho que no deja de ser común, nadie se atrevería á dar á un niño por temor de cometer una terrible heregía pedagógica. Por mi parte, recuerdo muchísimas obras que me acompañaron durante varios años de mi evolución infantil, y á cada una de las cuales debo más que á todos los textos que leía entonces. Nombraré alguna: en materia de ciencia, la «Vida de los Animales» de Brehem, conocida é inmensa obra en seis tomos en folio, que empecé á recibir por entregas cuando apenas sabía leer, y que me interesaba primero por las láminas, después por las historias de cacerías ó luchas de animales, después poco á poco por lo que esta obra de vulgarización tiene de más científico. Otros libros á que quiero consignar esta especie de manifestación de agradecimiento, son dos pequeñas obras de historia natural amena, con proyecciones filosóficas y un poquito fantásticas, que, con el criterio estricto de gradación, serían libros híbridos, ni para niños ni para hombres: «Los habitantes de un árbol viejo» de Van Bruyssel, y «El Mundo Invisible» de W.

de Fonwielle. El primero, sobre todo, lo conocí tan niño que aun no sabía leer bien, y lo cito (aunque compuesto para niños) como verdadero ejemplo de libro *penetrable*. Más tarde, recuerdo el gran papel que tuvo en mi desarrollo mental un volumen que contiene la traducción castellana de tres de los dramas de Víctor Hugo (*«Hernani»*, *«Le Roi s'amuse»* *«Les Burgraves»*), y que alguien, que no debía entender mucho de pedagogía, me dió cuando yo tenía ocho ó diez años: la historia heroica incompleta ó los cuadros de aventuras que el libro me presentó, se iban iluminando insensiblemente de filosofía y calentando de sentimiento á medida que los *penetraba*.

La falta de este estímulo libre y fuerte en una infancia, es generalmente muy difícil de suplir; y, cuando se prolonga por toda la educación, llega á crear una verdadera variedad intelectual de la humanidad. Y es entre los maestros donde esa variedad tiene más representantes, porque son los maestros los que tienen más tendencia á leer textos y no libros.

Refiriéndome á esta clase de maestros, en una memoria sobre enseñanza secundaria presentada al Consejo Universitario, (1) caracterizaba

(1) V. Apéndice.

así el tipo mental, tan común y uniforme, á que me refiero: «El *maestro* puede tener, y tiene muy comúnmente, una instrucción muy extensa, mucho más extensa que la de bastantes personas que poseen un alto grado de cultura; y, sin embargo, siempre hay una diferencia, diferencia que podría expresarse diciendo que, generalmente, la inteligencia, más allá del campo en que verdaderamente domina, tiene vistas, horizontes; en tanto que, en el *maestro,* ese campo, por extenso, por vasto que sea, es cerrado: acaba en un muro. El espíritu que se educa bajo una disciplina fecunda, tiene en todo momento de su evolución, alrededor del círculo de conocimientos adquiridos, una penumbra de ideas, de sugestiones, de hipótesis; además de saber, entrevé, presiente; de aquí su progreso continuo *aun sin nuevos estudios;* de aquí, también, su modestia. El *maestro*, sabe ó no sabe, sin término medio».

Los hombres de esta variedad mental ven todo de una manera simple, y, para ellos, clara. Tienen todo resuelto, aunque en un círculo inferior, y es muy difícil discutirles esas soluciones, porque rebajan, achican, empobrecen ó desnaturalizan nuestros argumentos, por el solo hecho de apercibirlos, para darles lugar así dentro de sus rígidos esquemas mentales y apli-

carles sus fórmulas hechas. No tienen matices de creencia; ignoran la duda é ignoran la ignorancia.

La comparación de los textos, que son libros escalonados ó adaptados, con los libros penetrables, nos muestra en los últimos, dos causas de superioridad:

1.° El libro penetrable tiene el fermento de interés de que carece el texto.

2.° La acción del texto es momentánea; sólo se ejerce en una edad, en un tiempo limitado, en un período de la evolución mental. La acción del libro penetrable es permanente, ó, por lo menos, durable.

Ahora bien: estas dos observaciones son generalísimas, y se aplican, no sólo á los libros, sino á toda especie de material pedagógico.

Este tiene en general, cuando es penetrable, el fermento de interés; la acción estimulante.

Y además (esto es importantísimo) el material penetrable es *de acción continua*. Cuando recibimos, escalonada y gradualmente, ideas ó conocimientos preparados, adaptados para nuestra edad, comprendemos, asimilamos, y experimentamos así una acción educativa más ó menos enérgica; pero eso es todo, pues hemos

comprendido cuanto teníamos que comprender. El material asimilado podrá utilizarse después, pero como cosa muerta; no obra más sobre nuestro espíritu: no nos educa más. El cuento ó la explicación hechos para niños de ocho años, perdieron para esos niños todo su interés, en cuanto ellos tuvieron diez. Más todavía: quizá tengan acción negativa; quizá tiendan á obstaculizar su desarrollo, manteniéndolos en la infantilidad. Entretanto, con el material *en profundidad*, el espíritu mantiene un proceso continuo de acciones y reacciones.

La tendencia que, según los casos, puede ser llamada, con más ó menos propiedad, de escalonamiento, ajustamiento ó adaptación, puede manifestarse y puede exagerarse, según lo hemos sugerido antes, no solamente en la elección del material pedagógico, sino en la manera de presentarlo al espíritu.

Supongamos que se ha demostrado que para adquirir cierto conocimiento, el espíritu sigue un proceso y un orden determinados. Si, con esta demostración como dato, y dejándonos guiar sin correctivo por la idea directriz de adaptación, quisiéramos establecer la manera de transmitir aquel conocimiento, llegaríamos muy fá-

cilmente á esta regla: debe transmitírselo en el mismo orden, por las mismas facultades, y, en resumen, adaptándonos momento á momento al proceso por el cual ha de asimilarlo el espíritu.

No encuentro mejor manera de ilustrar este punto que transcribir algunos preceptos pedagógicos de un autor que es, al mismo tiempo. el que con mayor precisión ha expresado y el que más ha extremado el criterio que examino [1].

REGLAS DE ENSEÑANZA (EXTRACTO)

«No hay más que un modo de enseñar bien cada clase de conocimientos. No enseñar de ese modo es enseñar mal. Por tanto se declara que... la buena enseñanza consiste en adaptar todos los procedimientos del profesor y del alumno á las leyes naturales de las aptitudes cognoscitivas del que estudia, y se prohibe el empleo de métodos contrarios á esas leyes en las clases regulares.

....

El estudiante debe aplicar sus propias facultades al conocimiento de todas las cosas: los sentidos, si ha de conocer fenóme-

(1) Las «reglas de enseñanza» que transcribo, figuran en el articulado de un proyecto de organización de las clases secundarias del Ateneo del Uruguay, proyecto que forma parte á su vez de una extensa memoria relativa á ese punto, la cual fué presentada á aquella institución por el doctor Francisco A. Berra, en el año 1880.

Nada me es más antipático que aparecer como espíritu negativo; y, habiendo debido escoger, para rectificarlos en lo que tienen de extremado, pasajes que, como ningún otro por mí conocido, exponen, de manera tan precisa que llega al esquematismo, las ideas cuya exageración deseo combatir, siento la necesidad de expresar mi respeto científico por la obra pedagógica del doctor Berra, dentro de la cual aparece como merecedora de muy seria atención precisamente la memoria á que me refiero.

nos físicos ó manifestaciones exteriores de fenómenos psíquicos; la conciencia, si estudia los fenómenos puramente internos; la inteligencia, si se quiere que se aperciba de relaciones.........

....

Nunca se enseñe antes lo que la naturaleza mental exige que se enseñe después. Lo primero que el estudiante debe conocer en las ciencias de observación, es todo lo que sea fenómeno. Conocidos los fenómenos, se procederá á conocer las relaciones concretas. Los conocimientos concretos deben preceder siempre á los abstractos, y jamás se pasará á una idea general sino partiendo de nociones particulares. Tratándose de clasificaciones, se estudiarán primeramente las relaciones generales que caracterizan cada clase, una por una; y conocidas así todas las clases, se harán percibir las relaciones que hay entre ellas, es decir, el sistema que forman. Por fin, no debe intentarse la adquisición de ningún conocimiento inductivo ó deductivo, si el estudiante no posee las nociones previas que dan base á la deducción ó á la inducción. El profesor debe tener un gran dominio de sí mismo para no precipitar la enseñanza en obsequio á un éxito pronto. Guárdese de anticipar opiniones; espere á que el discípulo las forme como natural consecuencia de las ideas que vaya adquiriendo. No pase el alumno del estudio de un objeto al de otro, sin conocerlo perfectamente, ni use el maestro nombres ó voces técnicas que correspondan á ideas que aun no tienen los alumnos.

Debe aplicarse el método intuitivo en el estudio que se hace con los sentidos y con la conciencia; el alumno ú oyente debe observar todo lo que sea observable y cuando los sentidos no le basten, debe emplear los aparatos auxiliares. Debe aplicarse el análisis, esto es, proceder del todo á las partes gradualmente, en el conocimiento de los objetos complejos que se presentan á la primera percepción en su totalidad; y la síntesis, ó procederse gradualmente de las partes al todo, en el de los objetos que se manifiestan por partes. Procederá el alumno por comparación, cuando haya de conocer las relaciones inmediatas de las cosas; por deducción, cuando se busque una noción comprendida en otra más general ó que resulta de la concurrencia de otras iguales conocidas; y por inducción cuando se ha de proceder de la idea de los hechos y sus relaciones concretas, á la de sus leyes......

....»

Lo que más resalta en estas reglas es, sin duda, el lenguaje esquemático de la anticuada y ficticia psicología de facultades; esa concepción de unos sentidos, de una conciencia, de una inteligencia que funcionan aislados, y que entran en movimiento ó en reposo separadamente como piezas independientes de un mecanismo.

Pero no es eso, naturalmente, lo que deseo hacer ver, sino algo de débil y ficticio que, en esas reglas de un absolutismo aparentemente tan lógico, está unido á lo que realmente tienen de verdadero, y las falsea en parte. Trátase de un análisis un poco sutil, al que no estoy seguro de poder dar toda la claridad necesaria en un artículo que, por su plan y extensión, no admite grandes desenvolvimientos. Lo ensayaré, sin embargo: me permito, ante todo, pedir al lector que tenga presentes las consideraciones de mi artículo anterior, sobre el primero de los dos paralogismos pedagógicos; y empezaré por un ejemplo ó comparación del orden fisiológico.

Supongamos un niño de corta edad que nunca ha subido una escalera. Debe hacerlo por primera vez, y se trata de enseñarlo.

Supongamos hecho un estudio anatamo-fisiológico preliminar de los movimientos que, dada la estructura del niño, han de ser ejecutados. El acto complejo de subir una escalera ha sido

descompuesto en todos los actos parciales que lo constituyen, y sabemos con exactitud qué músculos se mueven, en qué dirección, en qué orden. En posesión, pues, de todos esos datos estrictamente científicos y exactos, podríamos razonar así:

Para enseñar al niño á subir la escalera, es necesario partir de los datos del estudio anatomo-fisiológico anterior. Este nos ha enseñado que la primera contracción debe ser ejecutada por el músculo *a*, la segunda por el músculo *b*, la tercera por el músculo *c*, y así sucesivamente. Luego, el modo científico de enseñar á subir la escalera consiste en seguir el mismo orden de la naturaleza, provocando una á una y progresivamente las contracciones de los músculos *a, b, c*... Podrían agregarse otras consideraciones, como la de que ese procedimiento constituye el único método científico de enseñar á subir escaleras, porque es el único que se adapta al orden fisiológico, etc.

Ahora bien: nuestro raciocinio debe haber sido vicioso: nos ha conducido al absurdo.

¿Por qué? Por muchas causas de las que dejan escapar casi fatalmente, cuando se aplican á órdenes de fenómenos complejos, los raciocinios demasiado geométricos. Ha sido vicioso, tal vez, porque no se ha tenido en cuenta el pa-

pel de las sinergías; porque no se ha tenido en cuenta el papel de la imitación. Ha sido vicioso, especialísimamente, porque no se ha pensado que el niño ha ejecutado muchísimos movimientos más ó menos semejantes al de subir un peldaño; que, en consecuencia, este acto está ya semiorganizado ó casi organizado; que, por eso, es inútil, ó, mejor, perjudicial y embarazoso, hacer ejecutar al niño las contracciones musculares una por una; resultando de aquí que, como lo enseña la experiencia, el mejor método para enseñar á un niño á subir una escalera es el de tomarlo de la mano, sostenerlo y levantarlo convenientemente, haciéndole si es preciso alguna indicación complementaria.

Transportando todo esto al terreno psicológico, se hace fácilmente la disección del paralogismo que hay en el fondo de muchas de las «reglas de enseñanza», paralogismo que es, por lo demás, muy común, pues en esencia se confunde con uno de los que estudiamos en el artículo anterior. Estudiado el proceso psicológico que sigue la mente en la asimilación de un conocimiento, hay que tener en cuenta que quien sigue esa marcha *es ella*, es la mente misma; nosotros ayudamos, sugerimos, empujamos aquí ó allá, tiramos, excitamos; pero nuestra acción no es la copia ni la anticipación del proceso mental

paso por paso; y, generalmente, será á ese proceso mental lo que el acto de sostener á un niño por un brazo es á las contracciones musculares cuya combinación constituye el acto complejo, efectuado por ese niño, de subir una escalera.

Por lo demás, esa concepción de la enseñanza, que, tal como se halla en las reglas, constituye la exageración más extrema de la idea de escalonamiento (es el escalonamiento sensación por sensación, percepto por percepto, idea por idea), presupone ó implica otra concepción psicológica tan ficticia como la de las facultades separadas, arriba citada, y destinada á ser, como ella, completamente abandonada. El lector que esté al corriente de las tendencias de la ciencia actual, ha comprendido ya que se trata de la concepción de los estados de conciencia individualizados, separables, que entran y salen de las combinaciones psíquicas como los átomos de las combinaciones químicas. Esa psicología, para la cual los estados de conciencia tienen un límite preciso, empiezan y terminan en un momento dado, y están ó no están, sin término medio, en el espíritu; esa psicología es ya una semilógica; y, si representa la realidad fluída del pensamiento, lo hace como una agrupación artística, —*discontinua*,— de cristales de hielo puede representar el agua madre de que proceden.

La tendencia de la Psicología actual, y esta tendencia representa su mayor progreso, es ir á buscar la realidad viva en la intuición indiferenciada, antes de la lógica, y aun antes del lenguaje, que es ya esquemático. « La lógica re» viste así, sin duda,—hecho que no notan to» dos los lógicos—una forma distinta de aque» lla en que se mueve el razonamiento real. » Pero sucede ya esto con el lenguaje ordinario. » En efecto: el curso de nuestros pensamientos » no es en realidad absolutamente tal como el » lenguaje lo representa. La estructura del len» guaje produce otra ordenación y otra combi» nación de pensamientos que los que presen» tan éstos en su evolución. La lógica no hace, » pues, sino reemplazar el lenguaje más rico, » pero más vago, de todos los días por un len» guaje más ceñido *(serré)* y más preciso [1] ».

Así, y recordando nuestra comparación fisiológica, hay que tener en cuenta que, todavía en aquel caso, como en los demás de ese mismo orden fisiológico, el proceso puede descomponerse en momentos separados, gracias á la dife-

(1) Höffdings: *La base psichologique des jugements logiques*; Revue Philosophique, 1901 (810 y 811). Véase el artículo; véanse, sobre todo, los *Principles of Psychology*, de W. James. muy especialmente el magistral capítulo IX *(The Stream of thougth)*, y algunos de los sutilísimos análisis de Bergson, que son perfectamente separables de tal ó cual teoría á que sirven de soporte.

renciación é individualidad de los músculos, etc.; pero en el caso de la psicología ni siquiera es así, y hay una nueva causa de error: la impropiedad de concebir ideas, sensaciones, etc., separadas é individualizadas como los músculos. Más claramente: La adaptación absoluta del proceso docente á la fisiología de un acto corporal que se quiera enseñar á ejecutar, sería casi siempre un procedimiento erróneo, embarazoso, inútil y á veces perjudicial pedagógicamente; pero sería por lo menos un procedimiento posible. Entre tanto, en el caso de la mente, la superposición de la pedagogía á la psicología sería, además, imposible más allá de cierto grado.

Procuremos explicar más claramente todo esto haciendo un breve examen de los pasajes más significativos de las reglas arriba transcriptas.

« *No hay más que un medio de enseñar bien*
» *cada clase de conocimientos. No enseñar de ese*
» *modo es enseñar mal.* Por tanto se declara
» que... la buena enseñanza consiste en *adap-*
» *tar todos los procedimientos del profesor* [1] y
» del alumno á las leyes naturales de las aptitu-
» des cognoscitivas del que estudia, y se prohibe
» el empleo de métodos contrarios á esas leyes ».

He aquí la tesis opuesta, tal como la sostiene

(1) Soy siempre yo quien subrayo.

W. James en el pasaje citado en el artículo anterior [1], del cual transcribo la parte esencial.

« .... La ciencia no hace sino establecer las » líneas dentro de las cuales deben estar contenidas las reglas del arte, y las leyes que aquel » que sigue el arte no debe transgredir; pero las » cosas particulares que éste deberá hacer positivamente dentro de aquellas líneas, quedan » libradas á su ingenio particular. Un ingenio » dado hará bien lo que debe y obtendrá éxito de » un modo dado, mientras otro obtendrá igualmente éxito de un modo absolutamente diverso; pero, para esto, uno y otro deberán no » ultrapasar aquellas líneas.

» El arte de enseñar surgió y se formó en la » escuela, como fruto de la inventividad y de » la observación concreta, simpática. Aun allí » donde (como en el caso de Herbart) el heraldo, el promotor de tal arte era él mismo un » psicólogo, la pedagogía y la psicología marcharon de conserva, no derivando en manera » alguna la primera de la segunda. Las dos cosas eran congruentes; ninguna era subordinada á la otra, y así siempre: el arte de enseñar debe *estar de acuerdo* con la psicología, » pero un modo dado de enseñar no debe nece-

(1) Pasaje de las «Conferencias á los maestros sobre Pedagogía». Cito traduciendo de la edición italiana.

» sariamente ser el único posible, en virtud de
» tal acuerdo, porque muchos métodos diver-
» sos de enseñar pueden igualmente estar de
» acuerdo con las leyes psicológicas».

No debo tratar este punto sino incidentalmente; pero sin mayores desenvolvimientos se ve la diferencia entre el punto de partida de ambos escritores. Los dos postulan, y con razón, la necesidad de una relación entre la Pedagogía y la Psicología; pero esa relación no es, para uno de ellos, más que un *acuerdo;* en tanto que, para el otro, es algo más: es una *adaptación*, que, tal como él la concibe, llega á ser absoluta: una verdadera *superposición* [1]. Esto conduce al doctor Berra á su concepción del método único, falsa en su absolutismo.

Si para enseñar á subir la escalera al niño de nuestro ejemplo, se pudiera y se debiera enseñarle á contraer músculo por músculo en el orden fisiológico (superposición de la pedagogía á la fisiología), es natural que sólo habría un método bueno: el que se ajusta fiel y exactamente al proceso orgánico. Pero como no es así, según lo hemos demostrado, resulta que

(1) La última frase de la cita podría hacer creer lo contrario; pero, entendiéndola de manera que resulte consecuente y no contradictoria con todo lo anterior, debe interpretarse evidentemente en el sentido de que, para el autor, no *adaptarse* á las leyes de las aptitudes cognoscitivas es contradecirlas.

hay muchos métodos posibles: el de levantar al niño de la mano, era sin duda bueno; pero ayudarlo sosteniéndolo por el cinturón, no sería tampoco un mal método, y sujetarlo por debajo de los brazos sería también uno bastante aceptable[1].

Pasemos por alto el párrafo siguiente, viciado en su lenguaje por una concepción demasiado esquemática de las «facultades», y un poco rígido también en su sentido, y especifiquemos las otras observaciones que deseábamos hacer á propósito de las «Reglas». Una es la siguiente: expresión rigurosa de la idea directriz de escalonamiento, implican ellas un concepto falso, ó por lo menos muy estrecho, del proceso fisiológico perceptivo é intelectivo. No es éste exactamente comparable á una asimilación parcial, gradual y sucesiva, de elementos ó componentes separados, sino más bien á una asimilación por englobamiento; ó, para adoptar otra imagen: no conocemos á la manera como percibiríamos un cuadro que se fuera iluminando parte por parte, detalle por detalle, sino más

(1) Lo que no quiere decir (y esto dejó de hacer notar James) que no haya, en muchísimos casos, un metodo superior á todos los otros; pero esta superioridad, ó resulta de la experiencia, ó, si puede determinarse teóricamente, no se demuestra por el razonamiento simplista y vicioso de la superposición de la pedagogía á la psicología, por lo menos tomado en su absolutismo.

bien á la manera como percibiríamos ese mismo cuadro si se fuera iluminando gradualmente en su conjunto: á cada momento, sin soluciones de continuidad, se dibuja una línea, se distingue un matiz, se establece una relación, se define un detalle; y así como sería casi siempre imposible decir en absoluto si en un instante dado se ve ó no se ve tal figura del cuadro, cuál se vió antes, etc., es imposible también, mucho más imposible, cuando percibimos ó comprendemos, decir en qué instante preciso apareció tal sensación ó tal idea, en qué orden aparecieron, etc. Nuestro conocimiento es un proceso de aclaración; y esto, no solamente en los casos en que el hecho parece más obvio, sino en muchos otros en que el esquematismo del análisis *lógico* pudiera hacer suponer lo contrario.

Por eso las «reglas» relativas á ordenación de la enseñanza, reglas estrictas y rigurosísimas de escalonamiento, tienen de ficticio lo que tienen de demasiado absolutas. «*Nunca* se enseñe antes lo que la naturaleza mental exige que se enseñe después». Esta primera proposición podría ser aceptada si se le diera su verdadero sentido; pero lo que sigue nos muestra que no siempre se ha pensado en la «naturaleza mental», sino en las relaciones y en el orden lógicos, lo que es cosa muy distinta. «Lo primero que el

» estudiante debe conocer en las ciencias de ob-
» servación, es *todo* lo que sea fenómeno. Cono-
» cidos los fenómenos, se procederá á conocer las
» relaciones concretas. Los conocimientos con-
» cretos deben preceder *siempre* á los abstractos,
» y *jamás* se pasará á una idea general, sino par-
» tiendo de nociones particulares. Tratándose
» de clasificaciones, se estudiarán primeramente
» las relaciones generales que caracterizan á cada
» clase una por una; y, conocidas así *todas* las cla-
» ses, se harán percibir las relaciones que hay en-
» tre ellas, es decir: el sistema que forman. Por
» fin, no debe intentarse la adquisición de *ningún*
» conocimiento inductivo ó deductivo, si el estu-
» diante no posee las nociones precisas que dan
» base á la deducción ó á la inducción». Pues bien: es psicológicamente falso suponer que pueden conocerse primero los fenómenos absolutamente aislados, y después las relaciones concretas, pues estos conocimientos se implican mutuamente en gran parte, ó, mejor, no son más que *aspectos* del conocimiento, cada uno de los cuales puede ponerse más ó menos de relieve, pero no aislarse por completo del otro. El paso de lo concreto á lo abstracto, de las ideas particulares á las generales, es igualmente gradual, y el espíritu no espera á tener un número determinado de nociones particulares claras y acabadas para

empezar sólo entonces á generalizar, sino que el esbozo, *la aurora* de la generalización se inicia mucho antes del momento en que la lógica la justificaría. Más inadmisible aún sería el estado de espíritu del que, tratándose de una clasificación, hubiera llegado á conocer «las relaciones generales que caracterizan á cada clase una por una» y hubiera permanecido hasta ese momento sin percibir «las relaciones que hay entre ellas». Y, en cuanto al caso de la inducción y la deducción, éstas están, casi siempre, iniciadas y semi realizadas, de una manera obscura, instintiva, indiferenciada, antes de estar justificadas lógicamente; aun, digámoslo de paso, las inducciones y deducciones originarias de los grandes descubrimientos [1].

Los maestros suelen sufrir, á este respecto, una ilusión muy curiosa: creer ó suponer, cuando dan una lección, que, en la mente de los alumnos, se va desenvolviendo un proceso estrictamente paralelo, idea por idea, al plan de aquella, y también divisible en momentos. Es, en cierto modo, una ilusión recíproca de la de los pedagogistas, ya estudiada. Por ejemplo (pongo uno extremado): un maestro da una lección ó una

(1) Véase sobre este último punto, cualquiera de las obras que estudian la psicología de la invención á propósito de los descubrimientos científicos; por ejemplo: la *Psicología* de Rabier, (cap. XIX).

serie de lecciones, con objeto de dar la idea de número en general, y la de los primeros números; y supone, dándose ó nó cuenta de ello, que los párvulos á quienes se dirige, no tienen idea alguna de número; que la forman en un momento de la lección, precisamente cuando, después de tales ó cuales observaciones, comparaciones, etc., llega, según el plan, el momento de hacer generalizar á los niños; y así sucesivamente; p. ej.: que hay un momento en que los niños tienen la idea de uno y nó la de dos; que adquieren ésta en cierto momento, después de tales ó cuales ejemplos, y que hay otro momento en que adquieren la idea de tres, etc. Ó, si se trata de enseñar la regla de una operación aritmética, el maestro prepara primero una serie de casos variados, que presenta para hacer inducir la regla una vez que esos casos han sido examinados; y la ilusión consiste en creer que, mientras se van presentando los casos particulares, los niños no hacen otra cosa que observarlos como tales; que no empiezan á inducir hasta el momento previsto en el plan para hacerlos inducir; y que, en ese momento, guiados por el maestro, hacen la inducción completa. Nace esto de la misma tendencia á concebir el proceso mental por un tipo demasiado simple, simétrico y lógico, y á dividirlo en momentos precisos y claramente separados. Y

así como en el teatro, al intentar representar la vida, para lo que es forzoso esquematizarla siempre más ó menos, se llega á menudo hasta lo artificial y lo ficticio, al suprimir los matices, al acelerar y forzar las transiciones, y, sobre todo, al motivar demasiado lógicamente la psicología y la acción, así también muchas lecciones son algo así como *representaciones psicológicas*, que presentan encuadrada en un cuarto de hora de tiempo, una especie de reducción simplificada ó abreviación de procesos largos y complejísimos. En realidad, lo que pasa en el espíritu del niño cuando sigue una lección que su maestro le da con arreglo á un plan, no es simplemente la reproducción subjetiva de ese plan, esto es: la traducción en ideas de las palabras de la lección, sino algo mucho más complejo, que va desarrollándose *á propósito* de ese plan, y de que podemos tener idea representándonos este último más ó menos borroso, disuelto, apenumbrado, y, además, con desviaciones, hiatos, proliferaciones.... Naturalmente: hay que entenderse sobre esto, y no deducir de aquí que existe peligro en planear demasiado lógicamente una lección; el peligro de la ilusión está solamente en no comprender que el proceso psicológico provocado por una lección no es, con respecto al plan dirigente de ésta, una simple reproduc-

ción superponible, incomprensión que conduce á llevar adelante aquél con demasiada rigidez, sin corregirlo y controlarlo por el *sentido del niño* simpático y semi instintivo. La buena enseñanza resulta de la conciliación de la lógica dirigente de la lección con la psicología de la clase, simpática y continuamente sentida.

Volviendo á las reglas: una segunda observación, tan importante como la anterior, nace de lo siguiente: las inducciones, las deducciones, y, en general, todo el proceso adquisitivo, deben ser dirigidos, según aquellas, con la misma preparación graduada y minuciosa, siguiéndose siempre la misma marcha, con los mismos momentos, sin anticipar ni abreviar; y no se establecen, á este respecto, distinciones de ninguna especie entre las primeras inducciones y deducciones y las posteriores. El origen de esto está en el concepto, admitido por el autor, de la superposición de la pedagogía á la psicología; y el desarrollo de un ejemplo que ya usamos antes, lo hará comprender con claridad. Supongamos el caso del niño que debe aprender á subir escaleras: admitido el concepto erróneo de que el que enseña debe intervenir en todos los momentos fisiológicos del proceso, claro es que esta intervención habría de ser siempre idéntica á sí misma; y, entonces, se razonaría así: para enseñar al

niño á subir la escalera de su casa, se procederá detalladamente de tal modo; para enseñarle á subir la escalera de la casa del vecino, se procederá del mismo modo, y así en general para cada escalera que haya que enseñarle á subir; guárdese el maestro de anticiparse, de acelerar, etc. El absurdo de esto es evidente, y, sin embargo, un paralogismo de naturaleza parecida es el que se ha deslizado inconscientemente en el pensamiento del autor de las reglas. Al subir por primera vez, el niño necesitará cierta ayuda y ciertas indicaciones; en las siguientes, cada vez menos ayuda y menos indicaciones, aunque no se trate de la misma escalera, sino de otras algo distintas y que lleven á otra parte. El ejemplo no es del todo aplicable, y habría distinciones y salvedades que hacer á su respecto; pero sugiere y aclara la idea que deseo expresar. En primer lugar, la acción pedagógica no debe ni puede superponerse al proceso psicológico, en todos sus momentos y detalles; y, en segundo lugar, el mismo proceso adquisitivo va haciéndose cada vez más rápido, más fácil, más reflejo, por lo cual la intervención que se haga en él puede ir siendo cada vez más sobria, y no hay por qué oponerse en ciertos casos á que la mente salte de dos en dos los tramos lógicos. Verdaderamente, la refutación de un concepto exage-

rado por falta de precisión analítica, me está haciendo expresar laboriosamente verdades banales, como la de que la inteligencia se va haciendo cada vez mayor y más viva con la edad y el ejercicio; pero es precisamente esta verdad tan banal la que viene á dejarse de lado en el geometrismo de las reglas. Examínese por ejemplo esta afirmación tan absoluta: «no debe intentarse la adquisición de ningún conocimiento inductivo, ó deductivo, si el estudiante no posee las nociones previas que dan base á la deducción ó á la inducción». Para comprender por qué es demasiado absoluta esta regla, hay que tener en cuenta que esas nociones que son base de las inducciones (tomo el caso de la inducción porque es más claro), lo son en dos sentidos: porque conducen al espíritu á la generalización (base psicológica) y porque son la prueba de ésta (base lógica). Ahora bien: si se considera necesario presentar todas esas nociones, ó sea los hechos particulares que sirven de base á la aserción general, *antes* que esta misma aserción general, es por la razón psicológica, y en manera alguna por la lógica, pues desde este último punto de vista el orden importaría poco. Pero esa razón psicológica, muy fuerte cuando se trata de niños pequeños, á quienes hay que hacer inducir paso á paso, tramo por tramo, se va haciendo cada

vez menos imperiosa á medida que se trata de inteligencias más desarrolladas, ya acostumbradas á inducir, como los niños ya acostumbrados á subir escaleras. Por eso, si bien el orden indicado debe emplearse á menudo, sobre todo cuando se enseña á niños de la primera edad, eso no quiere decir que deba condenarse *de una manera absoluta y general* el orden opuesto (presentar una ley y después los hechos que la prueban). Y aquí de Spencer, y de su observación sobre el fondo de verdad de las opiniones falsas: la creencia vulgar de que no se necesita saber pedagogía sino para la enseñanza primaria, y no para la secundaria, y menos, naturalmente, para la superior, es completamente falsa si se toma el término *pedagogía* en sentido amplio; pero es verdadera si, con un criterio estrecho, se piensa en la pedagogía infantil y en sus procedimientos usuales.

Una tercera observación se referiría á la prohibición, tan categóricamente absoluta, de dar un conocimiento sin toda la laboriosa preparación necesaria para que el alumno llegue á él por las mismas vías que el hombre necesitaría para descubrirlo por sí mismo. Esta cuestión es un poco menos sencilla, y admite una especie de compromiso ó conciliación. Entre los padres que han acumulado medios de subsistencia, hay al-

gunos que los ponen demasiado fácil é incondicionalmente á la disposición de sus hijos, y hacen mal, porque los privan de casi todas las ocasiones de ejercitar actividad, iniciativa y energías; otros siguen una conducta totalmente contraria, y obligan á sus hijos á empezar por donde ellos empezaron; es muy posible que obren mejor, pero no tan bien, sin duda, como los que adoptan este último sistema temperándolo y humanizándolo más ó menos por el primero. La sociedad, en posesión de un tesoro de conocimientos, debe indudablemente, como regla general, dejar adquirir ó hacer adquirir los conocimientos á cada individuo *por sus trámites psicológicos* (en obsequio al fin educativo); pero la prohibición terminante de dar conocimientos por la vía sumaria es siempre exagerada; é inmensamente exagerada cuando se trata de mentes ya educadas.

Podría continuarse sobre esto hasta escribir un volumen; pero se trata de un punto incidental, ya con demasiada extensión tratado, y debo terminar. Estas reglas, por su manera *outrancière* de extremar el principio de ajustamiento ó adaptación, son, para el profesor, *inhibitorias;* ó, mejor, lo serían, pues la naturaleza se defendería á sí misma, en la enseñanza real, contra la exageración de tales tendencias (apelo á la

experiencia y al sentido práctico de todo buen educador). Y, de no ser así, esterilizarían la enseñanza (sobre todo, naturalmente, la secundaria y superior) quitándole la chispa de personalidad y de interés y el fermento vital de lo parcialmente inteligible. Todo esto sin perjuicio del aprovechamiento posible de tales reglas tomadas como simples ideas directrices susceptibles de ser limitadas, corregidas, temperadas; para lo cual, naturalmente, habría que empezar por expurgarlas de los adverbios y adjetivos absolutos: de los *jamás,* de los *siempre,* de los *nunca,* de los *todos* y de los *ninguno.*

Volviendo á las dos ideas directrices: la de escalonamiento ó adaptación gradual, no equilibrada por la de penetrabilidad, es la que, cuando se ha pretendido dar á la Pedagogía una base psicológica, ha engendrado las tendencias falsas ó exageradas, los paralogismos pedagógicos que he estudiado en otro lugar.

En efecto: la *superposición de la Pedagogía á la Psicología,* viene del deseo de adaptar cada acto de la enseñanza á cada momento del desenvolvimiento del niño. Igualmente, la tendencia á cultivar con exceso, é inútilmente, las aptitudes inferiores, el sensualismo pedagógico ex-

cesivo, se relaciona también con la tendencia al escalonamiento: si se admite que, en cada momento, el niño ha de comprender total y completamente lo que se le enseña, será forzoso, en la época en que las aptitudes sensitivas predominan en él, suministrarle exclusiva ó muy preferentemente material sensible.

Lo mismo á propósito del *infantilismo pedagógico:* la idea directriz de penetrabilidad es útil para mantener el verdadero objetivo pedagógico: hacer hombre al niño; y la de escalonamiento, cuando predomina demasiado, inspira procedimientos que parecerían destinados al fin opuesto.

Sería interesante estudiar, detalladamente y con ejemplos, cómo se relaciona con la Psicología la Pedagogía, según que se inspire ésta exclusivamente en el sistema del escalonamiento, ó que dé prudentemente su parte á la idea de penetración. No puede decirse, sin duda, que, en el primer caso, las relaciones sean mayores, de una manera general; pero naturalmente, cuando predomina aquella tendencia, han de ser más estrechas las relaciones *entre los procedimientos pedagógicos especiales y los detalles de la Psicología.* Para escalonar, para adaptar en cada momento la enseñanza á la psicología del

niño, hay que conocer ésta hasta en sus menores peculiaridades.

De aquí, en la práctica, una gran inseguridad para el arte pedagógico, cuando busca exageradamente la superposición y el ajustamiento, pues esta tendencia lo hace depender demasiado de las incertidumbres, de los errores y de los continuos tanteos de una ciencia en formación. De esta relación nacieron también, en la práctica, las malas interpretaciones, origen de todos esos procedimientos pueriles ó ultraartificiosos cuya descripción llena revistas y libros, y que, por su pretendida filiación científica, son aplicados por aquellos que no poseen la cantidad de verdadera ciencia, ó, en su defecto, de buen sentido, que se necesita para defenderse de tales sugestiones [1].

Lo dicho explica que una de las dos tendencias que estudio, conciba el arte de enseñar como una especie de arte de precisión, gobernado por

(1) El aforismo «nada tan absurdo que no haya sido dicho por algún filósofo», es, sin duda, inquietante para la Filosofía; pero, aplicado á la Pedagogía, toma un carácter especialmente grave, porque hay que cambiar en él una palabra y decir: nada tan absurdo que no haya sido *hecho* por algún educador. Las «ideas» del maestro Calvi, en la invalorable novela de D'Amicis *Il romanzo d'un maestro*, casi no son exageradas con respecto á los sistemas y prácticas que el autor ha querido ridiculizar.

preceptos rígidos, numerosos y detallados, de base teórica, generalmente deductiva; y que la otra dé más papel á la experiencia, á la comprobación directa y empírica de los resultados de los procedimientos.

En el maestro, esta segunda tendencia da más importancia que la primera á las aptitudes simpáticas y semi instintivas que hacen en la práctica al buen educador; y, sin negar por esto, ni reducir siquiera la importancia que, para dirigirlo, tiene la fundamentación científica de su arte, no aspira á trabar su acción con una preceptiva demasiado rígida, y respeta en él esa actitud concreta y simpática sobre la cual un escritor contemporáneo ha insistido con tanta fuerza [1]. Y esto no es despreciar la Psicología,

(1) Münsterberg: *Psychology and life.* Esta originalísima obra, que establece una diferencia radical entre el punto de vista científico, analítico, de la Psicología, y el punto de vista sintético, simpático, de las relaciones vitales, aplica esta antítesis al problema de las relaciones de la Psicología y la Pedagogía.

Es interesante recordar que este problema se planteó en nuestro país en forma muy clara y viva, en la época de nuestra llamada reforma escolar. He aquí como narra esos debates uno de los que intervinieron en ellos (el doctor F. A. Berra,) en su obra «Progresos de la Pedagogía en la República O. del Uruguay»:

«En ese tiempo (1878) fundó la Sociedad de Amigos varias clases nor-
» males, con el propósito de comunicar sus ideas á los maestros que ya
» ejercían su profesión y á los jóvenes que se preparaban para ejercerla.
» Entre esas clases se contó la de Pedagogía. Los iniciadores de esta crea-
» ción entendieron quizás que ella podía ser la propagadora de las doctri-
» nas empíricas que ellos profesaban; mas, habiendo nombrado para que
» enseñara la materia al doctor F. A. Berra, inducidos por la predilección
» que éste había demostrado por los estudios de carácter antropológico
» el nuevo profesor trazó desde la primera lección su plan de pedagogía

ni restringir su aplicación pedagógica, sino tener de ella un concepto más hondamente científico, y aplicarla con amplio criterio.

Observación íntimamente relacionada con la anterior: los planes, ordenaciones y distribucio-

» teórico-práctica en conformidad con las tendencias de la pedagogía científica moderna.

» Esto produjo una división que se acentuó con motivo de empezar á » publicarse los *Apuntes para un Curso de Pedagogía* (1878), en que el doctor Berra desarrollaba su sistema de ideas comenzando con un detenido » estudio experimental psico-fisiológico de la persona, induciendo de aquí » las leyes pedagógicas y aplicando estas leyes á la enseñanza instructiva » y educativa y al gobierno interno de la escuela. Los discípulos del espíritu *yanqui* notaron desde luego que el doctor Berra no abordaba inmediatamente las cuestiones relativas al modo de enseñar en la escuela, » ni á otra materia propiamente escolar, y que en vez de exponer los preceptos prácticos y de comprobarlos con el éxito alcanzado en los Estados Unidos ó en la escuela Elbio Fernández que sostenía la Sociedad » de Amigos para que sirviera de modelo á las otras, se detenía á estudiar » hechos, relaciones y leyes fisiológicas, psicológicas y morales. Y, aunque » el doctor Berra aseguraba y demostraba que estos estudios lo conducirían lógica y gradualmente á las conclusiones que echaban de menos » sus adversarios, éstos sostenían que la Fisiología y la Psicología no » eran Pedagogía ni tenían enlace íntimo con ella. Entendían que la Pedagogía tenía existencia propia y que debía enseñarse independientemente de aquellas ciencias y reputaban al doctor Berra un idealista que » se rebelaba abiertamente contra las tradiciones de la Sociedad de Amigos.

» La Sociedad tuvo que pronunciarse en esta grave disidencia, que era » disidencia de escuela más que de opiniones individuales. Se abrió el » debate con una impugnación escrita del doctor Emilio Romero contenida en unas 400 páginas *in folio*. Defendió el doctor Berra su sistema » y combatió las ideas contrarias en otro escrito no menos extenso. El » debate duró como año y medio, y terminó con el voto de la Comisión » directiva que fué favorable á las doctrinas y al libro del Profesor de » Pedagogía. Esta resolución vino á transformar las tendencias de la Sociedad: empíricas y meramente prácticas hasta entonces, se convirtieron » en científicas de carácter teórico-práctico».

El triunfo de las ideas del doctor Berra, que se tradujo en la adopción de su obra como texto para la enseñanza de la Pedagogía, y en el predominio de sus doctrinas, espíritu y métodos, ha venido, á mi juicio, á pro-

nes de materias, y la elección de éstas, cuando predomina la idea directriz de escalonamiento, se orientan á base subjetiva, y cuando predomina la otra dirección, se orientan preferentemente á base objetiva. Quiero decir esto: que

ducir un resultado que, ya de por sí, se deriva naturalmente de esas tendencias, y que, en el caso, fué reforzado por los hábitos clasificadores y deductivos que caracterizan el pensamiento del escritor. Este resultado ha sido el de artificializar un poco la enseñanza: demasiados *procedimientos*, demasiadas leyes; en general, y so pretexto de pedagogía científica, cierta tendencia á la artificiosidad, traducida en multitud de detalles sobre los cuales no voy á insistir aquí, pero á los cuales me refiero porque es posible que, al escribir este artículo, haya pensado á veces sin quererlo en nuestro país, al decir «pedagogía actual» y «procedimientos corrientes».

Si se prescinde de la diferencia entre la ciencia de hace veinticinco años y la actual, el problema de las relaciones entre la Pedagogía y las ciencias psicológicas, fisiológicas y antropológicas en general, se plantea hoy, y se discute entre los hombres de ciencia, en términos más ó menos idénticos á los de entonces entre nosotros.

Por un lado tenemos los esfuerzos que hace la «Pedología», no solamente por constituirse como ciencia especial, sino por dominar á la Pedagogía y determinar sus direcciones. Pueden leerse, á este respecto, las revistas generales que, desde hace algunos años, viene publicando Blum en la *Revue Philosophique*.

Por otro lado, tenemos á escritores que, como James y Münsterberg (en las dos obras citadas en este estudio,) luchan por una mayor independencia del arte pedagógico. Para mostrar hasta qué punto está abierto el problema, y hasta dónde llega la disconformidad de pareceres, voy á hacer dos citas:

Lo que sigue es el prospecto (Schleicher) de la Biblioteca de Pedagogía y de Psicología, que se publica en París bajo la dirección del eminente psicólogo Alfredo Binet: «La Biblioteca...... está destinada á hacer aprovechar á la pedagogía de los progresos recientes de la psicología experimental. No es, propiamente hablando, una reforma de la pedagogía antigua lo que hay que intentar, sino la creación de una pedagogía nueva que tenga base científica. La antigua pedagogía, no obstante algunas buenas partes de detalle, *debe ser completamente suprimida* (soy yo quien subrayo) porque está afectada de un vicio radical: está hecha *de chic*; procede por afirmaciones gratuitas; reemplaza los hechos por exhortaciones y sermones; el término que la caracteriza mejor es el de *verbiage* La pedagogía nueva debe ser fundada sobre la observación y sobre la experiencia; debe ser, ante todo, experimental en la acepción cientí-

cuando se busca principalísimamente adaptar la materia y la forma de la enseñanza á la psicología del alumno, la preocupación principal es la de elegir cosas que él pueda comprender, distribuirlas según su mayor ó menor comprensibilidad, etc. quedando en segundo plano todas las consideraciones referentes á la importancia, utilidad y conexiones lógicas de los conocimien-

» fica de la palabra....... » (Extracto del prefacio de *La Fatigue Intellectuelle*, Binet y Henri).

Léanse ahora dos frases que traduzco de la obra de Münsterberg:

«Ningún maestro hubiera enseñado de otro modo, ó hubiera dado otra » dirección á sus esfuerzos educacionales, si el substrátum fisiológico de la » vida mental hubiera sido el hígado ó los riñones en lugar del cerebro». «En la psicología experimental, ó en la psicología infantil, la emoción » puede mostrarse como compuesta de elementos circulatorios y muscula- » res, y la voluntad como hecha de sensaciones de los músculos, articula- » ciones y piel; pero si ofrecéis al maestro semejante producto transformado, obráis peor que si ofrecierais á un hombre sediento un globo lleno de hidrógeno y otro de oxígeno en vez de un buen trago de agua».

La oposición de estas dos tesis hace prever á los espíritus habituados á la dilucidación científica, cuántas aclaraciones y distinciones necesitará esta cuestión antes de ser resuelta. Sin duda, muchas de ellas las hace ya el autor de la última obra citada; y, por mi parte, creo que la solución definitiva quedará lejos de la tesis extrema que combaten Münsterberg y James; esto es: de la tesis de la dependencia absoluta. No es este el lugar de exponer y desarrollar argumentos; pero no puedo dejar de hacer una observación: la constatación de los resultados de la aplicación de un método pedagógico, reune absolutamente todas las condiciones de una experiencia; y, por consiguiente, la pedagogía tradicional tiene una base experimental amplísima: es *directamente* experimental; esto sin perjuicio de que pueda completarse haciéndose indirectamente experimental, á medida que crezca su relación con ciencias experimentales. Negar, pues, terminantemente el valor de la constatación, aunque sea empírica, de los resultados pedagógicos, es sentar una de esas proposiciones cuya forma absoluta, por sí sola, las hace ya sospechosas á todos los espíritus acostumbrados á la reflexión.

En cuanto á la Pedología, ó sea al conjunto de investigaciones de psicología infantil, antropología, etc., que puedan tener consecuencias pedagógicas, es simplemente un caso del superdesarrollo y superactividad que se observa en las ciencias en las partes donde las succiona un arte.

tos en sí; consideraciones éstas que, por el contrario, son naturalmente las que priman cuando se admite que el alumno ha de ir *penetrando* lo que se le enseñe, sin sentarse como exigencia absoluta la de que todos los conocimientos que se dan hayan de ser total, perfecta y definitivamente comprendidos antes de pasar á otros nuevos.

Por eso, es necesario que la idea de escalonamiento no predomine sin control; tiende demasiado al sensualismo, porque los sentidos predominan en el niño; al abuso de los ejercicios exclusivamente educativos, como si el trabajo útil no produjera indirectamente los mismos beneficios, como complemento del fin directamente perseguido; en resumen: hace pensar algo más de lo conveniente en lo que se puede aprender, y algo menos de lo conveniente en lo que se debe aprender.

Los planes de enseñanza escalonados, son, lo hemos dicho, algo así como aparatos de precisión, y se comprende fácilmente que para idearlos y para aplicarlos, se necesita una justeza extraordinaria; no pasa lo mismo si se trata de materia penetrable. Supongamos, por ejemplo, que se trata de literatura ó música

para niños. Si se eligen trozos literarios ó musicales de valor artístico elevado, y penetrables, los alumnos siempre sacarán algo de ellos; unos más, otros menos: cada alumno habrá sido estimulado hasta donde puede serlo. Para elegir bien el trozo, basta estar cierto de que es efectivamente penetrable, lo cual se alcanza con alguna inteligencia y alguna experiencia. Pero si se trata de escalonar trozos literarios ó musicales, para ir presentando al niño, progresivamente, materia que se adapte justamente á su edad ó á su desarrollo, la cual, una vez asimilada, ya no obrará más, claro es que hay que hacer esto con una precisión matemática; pues, en caso contrario, ó el niño queda atrasado y no alcanza al plan, ó, lo que es más común en la práctica, el niño es el que se adelanta, y entonces todo se malogra: lo que se le proporciona ya no lo estimula ni lo educa, y quizá lo atrasa positivamente, manteniéndolo en la puerilidad.

Siento la necesidad de detenerme y establecer algunas conclusiones, no sólo porque el desarrollo de las ideas directrices y de sus consecuencias requeriría volúmenes enteros, sino porque me inquieta el juicio que casi seguramente ha formado el lector sobre el fin que me

he propuesto al escribir este artículo. Seguro estoy, en efecto, de que el que me haya seguido hasta aquí, me atribuye opiniones casi tan absolutas como las que he tratado de combatir, y tendencia, aunque sea involuntaria, á oponer una exageración á otra exageración. Y esto, por dos razones: la primera es simplemente la expectativa natural que en toda persona habituada á leer, ha producido la inclinación de la mayoría de los escritores á resolver las cuestiones por juicios absolutos, á discutir por oposición de opiniones extremas; resultado de la tendencia del pensamiento á la simplificación: el más humano de los *ídola tribus*. Pero la segunda se relaciona especialmente con la naturaleza de la cuestión que he tratado: he podido aparecer parcial en favor de una tendencia, por que combato el exclusivismo de la opuesta, y porque los que podríamos llamar sistema del escalonamiento y sistema de la penetración, no tienen el mismo carácter, pues el primero, tal cómo se presenta en la práctica, excluye completamente la idea directriz de penetración, en tanto que el segundo, tal como he tratado de presentarlo, ó por lo menos de sugerirlo, admite, sí, esta última idea, pero sin excluir á la de escalonamiento, con la cual pretende simplemente conciliarse.

Diré, pues, qué es lo que, simplemente, he querido sostener.

La conclusión primera de este estudio, conclusión para mí tan importante que, si me ha sido dado establecerla sólidamente, quedaría ya completamente satisfecho, es una conclusión de carácter negativo, y podría formularse así:

La demostración de que un conocimiento cualquiera, un libro, una expresión, un modo de enseñar, etc., no se hallan total y absolutamente, en un momento dado, al alcance de quien debe sufrir su acción, no importa por sí sola una condenación de aquéllos, y, por consiguiente, no constituye por sí sola una objeción dirimente ó de exclusión.

Esta conclusión negativa se completa con una positiva, no menos fundamental, que es la siguiente:

Lejos de deber ser eliminada totalmente, esa materia parcialmente inteligible, destinada á ser penetrada, constituye el fermento vivo y estimulante de la educación en su forma más eficaz; naturalmente: bien seleccionada, y en la conveniente proporción.

¿En qué forma? ¿Hasta dónde y dentro de qué límites? Eso es lo que hay que resolver en

cada caso, con mucha ciencia, mucha experiencia y mucho buen sentido, evitando (cuando se trata de cuestiones pedagógicas hay que repetir esto al principio y al fin de cada página) las fórmulas absolutas y simplistas, el *emballement*, y toda exageración y todo exclusivismo [1].

Por vía de ejemplo, ensayaré aquí, sin preocuparme de desarrollarlas á fondo ni de metodizarlas, algunas conclusiones é indicaciones prácticas.

Desde luego, lo que hemos establecido sobre libros, funda conclusiones pedagógicas de alcance incalculable. No se trata de *sustituir* los textos ó manuales por libros penetrables, ni á nadie que tenga buen sentido puede ocurrirle

(1) Desde luego, la primera de nuestras conclusiones generales, bien comprendida por los maestros, los libertaría de ciertas preocupaciones. Sin duda, los peligros del sistema exclusivo del escalonamiento no resultan tan graves en la práctica, porque la vida real se defiende, impidiendo su aplicación en gran parte; pero eso no quiere decir que no sea bueno saber que la exageración es mala, para no temer ó sentir el no escalonar siempre estrictamente. Las preocupaciones y temores de esta índole, obseden á muchos maestros disciplinados en una didáctica demasiado rígida; á los que han estudiado la Psicología en forma demasiado esquemática y con abuso de clasificaciones abstractas, y á los que toman demasiado literalmente los «planes» de lecciones de los tratados y revistas, viendo en ellos pautas inflexibles en vez de simples guías para sugerir. Cuántas veces la comunicación simpática y fecunda del maestro con los niños, es *inhibida* por el pensamiento, que ocurre á aquél, de que tal vez éstos no lo entiendan completamente; por ejemplo: de que una lección de moral es demasiado elevada, por no poder los niños apreciar *todo* el valor del ejemplo que se presenta, *toda* la significación del hecho que se narra, *todo* el alcance de las consideraciones

la idea de suprimir aquéllos en ningún grado de la enseñanza, ni aún de reducir demasiado su papel; se trata, simplemente, de complementar su acción por la de los segundos.

Así, desde que el niño sabe leer pasablemente, deben ponerse á su alcance libros penetrables, además de los textos que, sea entonces, sea algo más tarde, ha de empezar á estudiar metódicamente. Si se preguntara á las personas de espíritu original cuál fué el secreto de su educación, creo que muchísimas lo descubrirían en el

que se hacen. O bien, turba al maestro el temor de hacer leer por los alumnos trozos no suficientemente infantiles, ó de emplear ciertos términos que no les sean completamente familiares. Y, en cuanto á los planes de lecciones, lo mismo que esos programas analíticos hasta el desmenuzamiento, cuando pretenden preverlo y reglamentarlo todo rigurosamente, trabando toda libertad y toda iniciativa, no puedo pensar en ellos sin recordar la siguiente historia que leí en algún libro español: A un revistero ó cronista que había escrito un tratado completo de tauromaquia, se le ocurrió publicarlo con el nombre del célebre espada Francisco Montes, quien no puso á ello ningún inconveniente, si bien, por curiosidad, pidió que el verdadero autor le leyera la obra, pues él no sabía leer ni escribir. Se le leyó el tratado, que era efectivamente completo; todo estaba previsto, hasta los más pequeños detalles: para ejecutar tal suerte, el lidiador se colocará á tantos metros de la barrera, y en tal posición; tomará la muleta á tantos centímetros de la extremidad, se moverá un poco hacia la derecha, extenderá el brazo tantos centímetros... — «Pues sabe usted que todo eso está muy bien (dijo Montes cuando la lectura hubo concluído); no se le ha olvidado más que una cosa». — «¿Qué cosa?» — «Hombre: usted pone ahí lo que hace el torero; pero se ha olvidado de poner lo que hace el toro». Esa es la historia, y perdóneseme la aplicación pedagógica, que es ésta: lo que hace el niño es todavía mucho más difícil de *poner* que lo que hace el toro.

Ahora bien: lo que hace el niño, muchas veces, es saltar los tramos lógicos, y anticiparse á comprender; y entonces es lamentable ver á los maestros referidos, á los que no dan la lección á los alumnos reales, sino al alumno lógico que traen en su pensamiento, obstinarse en hacer llegar al niño grado por grado, momento por momento, adonde ha llegado ya por un acto sintético perceptivo ó intelectivo.

hecho que señalo. Algunos responderían que en su casa, ó en cualquier lugar á ellos accesible, existían libros; que ellos los tomaban, sin método ni siquiera indicaciones de nadie, al azar del interés; y, para muchos criterios estrechamente escolásticos, sería bien desconcertante enterarse de cuáles eran esos libros que se leían aun en la edad más tierna. Aconsejo al lector que, si quiere realizar una experiencia interesante, interrogue al efecto á algunas personas que se distingan por su inteligencia, y cuya educación no haya sido exlusivamente reglada, y forme una lista de los libros que leían antes de los diez ó doce años: verá cosas curiosas. Pero, naturalmente, sería absurdo como método esto de dejar simplemente al alcance del niño una biblioteca, para que lea sin plan ni guía; claro es que se anularían cien inteligencias por cada una que alcanzara así el máximum de estímulo para su genialidad. Lo que se impone es, simplemente, sacar de esos hechos la enseñanza útil que ofrecen, y no encerrar al niño en el estrecho círculo de la enseñanza metódica y escalonada. Prohibir á los niños, como hacen tantos padres y maestros, la lectura de otras obras que los textos ó libros infantiles en general, por el temor de que esas otras lecturas sean demasiado elevadas para ellos, ó pue-

dan apartarlos sin provecho de sus estudios metódicos, es (salvo, naturalmente, que se trate de obras inmorales, falsas ó absurdas) el más torpe de los errores. Nuestra primera conclusión práctica es, pues, la siguiente: los niños han de recibir su aprendizaje reglado, y aprender más ó menos metódica y gradualmente á leer, á escribir, á calcular, etc., etc.; pero ese aprendizaje reglado debe ser complementado por la lectura de obras penetrables. Para obtenerlo habrá siempre al alcance del niño libros de esa especie; se le estimulará á leerlos, si es necesario; y, si se le guía en la elección, no ha de ser de una manera demasiado rígida. Así no se perjudicará á los espíritus condenados fatalmente á la mediocridad; y entretanto, las inteligencias originales darán todo lo que puedan dar de sí [1].

Demás está decir que, si no el papel, por lo menos el número de estas obras penetrables, ha de ir aumentando con la edad del niño. El tiempo que pasa se compensa aquí difícilmente; la edad en que el mal es irreparable, llega pronto; creo que el que alcanza los catorce ó quince años sin haber leído más que textos exclusivamente, y no libros, no se desarrollará, por esto

(1) Esta última proposición es de un alcance incalculable, y afecta á uno de los más hondos problemas pedagógicos. Véase el fin del artículo.

sólo, hasta donde hubiera podido; y, en cuanto á los que llegan á adultos en esas condiciones, quedan, á menos de haber heredado una potencialidad genial intensísima, clasificados irrevocablemente en una variedad inferior de la humanidad.

Por eso, ya en los años superiores de la instrucción primaria, la materia penetrable no basta circunscrita, excepcional, ó intermitente, sino que ha de formar atmósfera á la mente, manteniendo continuas las acciones y reacciones de estímulo intelectual y moral [1]. Y, en cuanto á la enseñanza secundaria (no hay que hablar de la superior), *yo creo que absolutamente todo su secreto está ahí.* Volveré sobre esto antes de terminar.

Surge aquí una cuestión que hay que tratar

(1) En realidad, esto ha de suceder en todas las edades; pero me refiero aquí á la materia penetrable que se pone deliberadamente al alcance del niño, con intención expresa de educar. Hay aquí una distinción que importa hacer claramente: si, de los dos sentidos de la palabra educación, tomamos el primero y más general, ó sea el que comprende el conjunto total de acciones que obran sobre la mente en desarrollo, el papel de la penetración es el mismo en todas las edades, y en todas igualmente capital y primordial; es cuando tomamos la palabra educación en un segundo sentido, más restringido y especial, cuando es exacto decir que la acción de la materia penetrable va creciendo con la edad, y que, simple complemento al principio de la materia preparada, pasa después á predominar decididamente en una educación bien dirigida, y acaba por constituir el alimento principalísimo ó exclusivo de la mente.

de paso: de todo cuanto hemos mostrado como teóricamente deseable para la enseñanza primaria, ¿qué es lo que puede hacerse *en la escuela*, y hasta qué punto?

Los tratadistas no siempre se plantean este problema; y de aquí nace, precisamente, un nuevo paralogismo pedagógico, bastante común. Consiste en aplicar inmediatamente á la pedagogía *escolar*, lo que se ha demostrado que es bueno y pedagógico de una manera general; cuando en realidad (y mientras se trate, naturalmente, de demostraciones teóricas), después de haber discutido, con razones psicológicas, morales, lógicas, etc., la bondad de un procedimiento pedagógico, es necesario plantearse una nueva cuestión, preguntándose si ese procedimiento es aplicable, y en qué grado, á la escuela, medio especial donde, conjuntamente con los factores favorables de la sociabilidad y el estímulo, hay, en cambio, un maestro para cuarenta niños, por lo que es necesario sacrificar más ó menos la personalidad de cada uno, sin contar con que la acción mutua, que obra por la imitación constituyendo una educación recíproca general y continua, tiende al nivelamiento de los espíritus; todos estos, factores de mediocrización. La pedagogía escolar es una

rama, un caso particular de la Pedagogía [1]; y si se quisiera, sin ejemplos de detalle, caracterizar las relaciones que deben existir forzosamente entre sus procedimientos y los de la Pedagogía, podría hacerse uso de este símil: una sastrería militar al por mayor, comparada con una sastrería de las que cortan sobre medida. Las reglas de corte que se aplicarán en esta última, y que son las del corte ideal, pueden llegar hasta el detalle preciso y perfecto, hasta la adaptación individual y minuciosa; entre tanto, la primera tiene que aplicar reglas especiales, más groseras, y expresamente *simplificadas*.

Por eso, refiriéndonos á las dos ideas directrices, no hay ninguna de ellas que pueda ser aplicada en la escuela de un modo perfecto. La de escalonamiento, desde luego, porque no es posible adaptar la enseñanza á cada momento del desenvolvimiento de cada niño; no es posible graduar sobre medida, y sólo puede hacerse un escalonamiento grueso y al por mayor: así, en todo momento, hay muchos niños por debajo y otros por encima del plan. No ofrece este inconveniente el aprendizaje por penetración. Por ejemplo: si los trozos que se hacen leer son en

(1) Esto, en teoría; y sin perjuicio de que, de hecho, sean sus procedimientos los de aplicación más extendida.

un plano, que suponemos el correspondiente al desarrollo medio de los niños de esa clase, resultará forzosamente que hay niños, los más atrasados, que todavía no comprenden, y otros niños, los más adelantados, que ya no obtienen de la lectura en cuestión ningún provecho; mientras que, si los trozos de lectura fuesen penetrables, *cada niño llega, en todo momento, adonde puede llegar*, y su evolución no se retrasa. Pero, si la aplicación de este sistema atenúa en la escuela, en los casos en que puede ser empleado, los inconvenientes del régimen escolar mismo, no puede negarse que, en cambio, esos casos de aplicación posible son, allí, algo limitados. Así, y tratándose siempre de libros, es difícil disponer en las escuelas de libros penetrables adecuados, en número suficiente para hacerlos leer por los niños como complemento del estudio reglado y de la lectura de los textos; y hay otras muchas dificultades prácticas que ya habrán ocurrido al lector; pero todas estas dificultades, si bien colocan á la educación escolar en condiciones inferiores con respecto á la doméstica desde este punto de vista especial, pueden, si no suprimirse, atenuarse en parte; y las medidas que en este sentido podría tomar una administración inteligente, ennoblecerían

de una manera apreciable la enseñanza primaria escolar (1).

Hay materias de enseñanza en que la aplicación del sistema de la penetrabilidad aun desde los años inferiores de la escuela primaria, es facilísima y no tiene más que ventajas: el tipo de esta clase de materias es la música y el canto. Hay que suprimir, ó por lo menos reducir al mínimum estrictamente indispensable, los trozos adocenados compuestos para niños, y elegir trozos musicales de valor artístico superior, si bien cuidando de que sean sencillos, y, si

(1) Utilizo la corrección de las pruebas, para transcribir, á propósito de lecturas escolares, el siguiente párrafo de un artículo que acaba de publicar L. Poincaré, en el último número de la *Revue Pédagogique*, y que he leido después de impreso el texto del mío. « Retengamos también » el consejo de leer á veces á los discípulos lo que los mismos grandes » sabios han escrito. Pues qué! se dirá: pretenderíais que se leyeran, » aun en la escuela primaria, las memorias originales? ¡Qué insensatez! » No veis que condenaríais así á los desgraciados niños, ya *surmenés*, á » un alimento demasiado substancial que no podrían digerir, y que no » podrán comprender absolutamente nada de un lenguaje demasiado ele- » vado y demasiado complicado para sus jóvenes inteligencias? Hay aquí, » bien entendido, una cuestión de tacto, y se deberá cuidadosamente, » reglar la dosis según la medida de las inteligencias á las cuales haya » que dirigirse; pero hágase la verificación experimental, y se consta- » tará que tal ó tal página escrita por un Pascal, un Arago ó un Ber- » thelot, tiene, en su profundidad, más luminosa claridad y más verda- » dera sencillez que los capítulos correspondientes de tratados, llamados » elementales, cuyos autores, que no suben jamás hasta la fuente y que » se copian unos á otros, han reproducido, con deformaciones cada vez » más lamentables, el pensamiento primero de los inventores ». — (Poincaré: *Rôle des sciences expérimentales dans l'éducation*. — *Revue Pédagogique*, núm. 1, 1904).

se trata del canto, de que se encuentren escritos en el tono que la voz del niño requiere. En casos como estos, la idea de penetración debe ser desde el principio dominante, y á la de escalonamiento sólo toca un papel negativo ó limitativo.

En cambio, hay asignaturas cuya enseñanza requiere una graduación estricta; tipo: las Matemáticas, cuya didáctica debe orientarse en lo fundamental por la idea directriz del escalonamiento, sin perjuicio de las salvedades hechas en general sobre métodos y procedimientos de enseñanza en diversas partes de este artículo.

Pero, aun tratándose de esta materia, hay que hacer, además de aquellas salvedades generales, algunas especiales. Una se refiere al error de postergar ciertos conocimientos hasta el momento en que podrán ser integralmente racionalizados; este error es frecuente, en la enseñanza de esta y otras materias, y lo trataré por separado. Otra, importantísima, es la siguiente:

Las Matemáticas están divididas en partes separadas; y la graduación en la enseñanza se exagera á veces, postergándose totalmente las más elevadas hasta que se ha concluído el estudio metódico y completo de las anteriores.

Hay ya un poco de exageración en las escuelas primarias, donde comúnmente no se empieza el estudio del Álgebra hasta que la Aritmética está bien sabida. Pero donde se observa netamente el efecto de este criterio, es en la enseñanza secundaria. El estudiante que la cursa y sale de ella poseyendo más ó menos completamente la Aritmética, el Álgebra, la Geometría y la Trigonometría elementales, no tiene en general, si no la toma de otra parte que de los cursos reglados, ni la menor idea de las ramas superiores: del cálculo diferencial é integral, de probabilidades, etc., etc. Con mayor razón sucede esto en los maestros, que ordinariamente ni aun sospechan que haya algo más allá de la Matemática elemental, la cual, sin embargo, poseen á menudo con gran seguridad y precisión. Ahora bien: en uno y otro caso, se impone, no sin duda *enseñar* todas esas ramas superiores, pero sí *hacer sentir su existencia*, y también dar, aunque sea vagamente, una idea de sus fines, para ensanchar las vistas del espíritu é impedir que su horizonte acabe en un muro. Con el mismo fin, *dar idea*, por vaga que sea, de las especulaciones sobre geometría no-euclidiana, etc., etc. Que se sepa que eso se discute, que hay problemas; basta eso: *dejar abierto el espíritu.*

He hecho estas observaciones á propósito de

la Matemática, para mostrar que aun en la enseñanza en que corresponde mayor papel á la idea de escalonamiento, tiene uno importante la de penetración.

La lectura, como materia de enseñanza, debe también graduarse estrictamente en sus comienzos, esto es: mientras se trate de enseñar los sonidos de las letras, el uso de los signos, etc. y esta graduación debe seguir, *en lo que se refiere al mecanismo*, hasta que el niño sepa leer corrientemente. Pero, desde el punto de vista de la elección de los trozos, hay que pensar, ya desde antes de aquel momento, en introducir la materia penetrable. Es muy común encontrar series de libros de lectura cuyo «libro primero» es una maravilla de graduación, y que fallan después, en los libros superiores, porque aquella cualidad, el escalonamiento estricto, se convierte en defecto y se traduce en la predominancia excesiva de la literatura pueril y en la exclusión de la materia penetrable.

Después de cuanto he dicho á propósito del infantilismo pedagógico, no necesito desarrollar mi conclusión sobre la moral, en cuanto

ésta puede ser tomada como objeto de enseñanza: la mayor parte de la acción posible se pierde, si las historietas pueriles sobre niños buenos y malos—las historietas de libros de lectura—constituyen el único material, y si se sigue, por un funesto error, recurriendo á ellas después de alcanzada la edad en que ya pueden *morder* en las almas los grandes ejemplos de la moral real y viva. Los niños tienen que penetrar la moral de los hombres. Y es este el único modo, si alguno hay, de crear y mantener, hasta donde es psicológicamente posible, la relación entre el conocimiento y la acción, evitando, ó por lo menos no estimulando artificialmente, esa disociación que crea una especie de órgano intelectual de moral escolar: una sistematización de juicios y respuestas, todo ello *sincero*, pero separado y sin acción sobre la personalidad vital que siente y obra.

Por todo lo expuesto en este artículo, concluyo también que son condenables las siguientes *exageraciones*, frecuentes en la enseñanza primaria (y á veces en la secundaria):

El *peptonismo pedagógico*, ó sea la tendencia á someter el material asimilable, en todos los casos, y no solamente cuando ello es necesario,

á una preparación excesiva. «El espíritu lo digiere así: luego, hay que dárselo digerido así»: tal es la fórmula, que es un paralogismo, pues, por hipótesis, el espíritu *digiere*, y ahorrarle ese trabajo, si bien podrá ser útil en algunos casos, será inútil en otros, y, en general, *debilitante* (como, para el cuerpo sano, un sistema análogo).

El *sensualismo* pedagógico excesivo. No la tendencia, sana y fecunda, á estimular ampliamente la observación directa y la comprobación experimental, sino la exageración que conduce á convertir de medio en fin la ejercitación de los sentidos; á disminuir el papel del trabajo intelectual propiamente dicho, el esfuerzo reflexivo y la abstracción; á proscribir el libro irreemplazable.

La artificiosidad; el exceso de procedimientos, que ahogan la espontaneidad simpática, y mecanizan la enseñanza; sin contar con que es grave que los niños se den cuenta de que el maestro está *haciendo pedagogía.*

En general, el error de diferir toda enseñanza hasta el momento en que sea posible al niño la intelección total. Una de las formas comunes de esta exageración, es lo que podríamos llamar el *omniracionalismo:* diferir la enseñanza de reglas útiles hasta el momento, á veces no próximo, en que podrá comprenderse bien el por-

qué de ellas. Sea un precepto higiénico útil; por ejemplo: el de no beber agua cruda, ó el de no escupir en el suelo. Si se trata, simplemente, de enseñar el precepto, puede hacerse esto desde el primer día de escuela. En cambio, si se espera á que los niños puedan comprender bien y claramente la razón de aquél, habrá que diferir su enseñanza durante algunos años. Si, por un temor excesivo al empirismo, al dogmatismo, á la rutina, etc., se hace lo último, se procede mal. Suele observarse el mismo error en la enseñanza de la Aritmética.

Debo hacer ahora algunas consideraciones especiales sobre enseñanza secundaria. Antes, séame permitido evocar algunos recuerdos; son personales, pero, estoy de ello bien seguro, no muy diferentes de los que conservarán de sus estudios la mayor parte de mis lectores.

Ante todo, evoco, un poco borrosamente, la correcta legión de los profesores metódicos, que enseñaban fiel y ordenadamente su texto y su programa. Irreprochables, empezaban su asignatura por el principio; la desarrollaban, afirmando cada paso con las experiencias ó demostraciones necesarias; y, al terminar el año, cada uno de nosotros sabía bien su texto, rendía su

examen (si uno solo lo hubiera hecho por los demás, el resultado no se habría alterado muy sensiblemente), y pasábamos adelante, mientras ellos quedaban en su puesto, prontos á empezar de nuevo indefinidamente. Agradezco; pero tengo otros recuerdos más interesantes.

Por ejemplo, el de mi profesor de Geografía. Era un inteligente abogado, que enseñaba aquello más ó menos incidentalmente. Nunca nos dió una explicación, ni nos aclaró una duda, ni nos corrigió un error. Los más perspicaces ó los más mal pensados de mis compañeros, daban de ello una explicación extremadamente sencilla, que á mí me parecía un poco irreverente. Cualquiera que fuere la causa, el método ordinario que él empleaba, era el siguiente: nos marcaba (teníamos de doce á catorce años) una ***discusión*** sobre el origen de los volcanes, la causa de las corrientes marinas, la explicación del movimiento de los ventisqueros, ó la teoría de Laplace. Nosotros teníamos que ir á buscar á la biblioteca libros que trataran del punto; y así, eligiendo al azar en el catálogo respectivo, dábamos á menudo con vastos tratados fundamentales, escritos con un fin completamente distinto del didáctico, y llenos de desenvolvimientos físicos ó matemáticos cuya mayor parte no comprendíamos. Así asimilábamos, ó adiviná-

bamos las teorías; y después, en la clase, los más atrevidos (debo confesar que la mayoría guardaba un digno silencio, y creo que de su seno no habrán salido muchos especialistas en Geografía, si después no perfeccionaron aquel curso) emprendíamos una discusión interminable, revolviendo ante el profesor impasible, durante días y semanas, todo aquel material inasimilado; deformando las teorías, modificándolas, inventando otras nuevas... Aquel ejercicio nos dejó por algún tiempo hábitos intelectuales muy curiosos; y recuerdo que, al año siguiente, habiéndome notificado un compañero que el selenio era un cuerpo cuya conductibilidad variaba con la acción de la luz, me bastó ese solo dato para improvisar una teoría sobre las manchas del Sol, que fuimos á exponer y á sostener en la clase, y que produjo cierta inquietud á nuestro profesor de Cosmografía. No obstante, ante ese recuerdo, agradezco también; después diré por qué.

Distinto era el caso de mi profesor de Literatura. Literato de verdad, mucho más que profesor, quiso evitar que su *alouette divine* se lastimara contra el envarillado retórico, y fijó como «textos» *L'art au point de vue sociologique* y *Les problèmes de l'esthètique contemporaine.* Leímos, asimilamos y discutimos esas

obras, tan ricas de originalidad, tan sugestivas aun donde el autor se equivoca ó exagera; y empapó nuestras almas el estilo de Guyau, caliente de sentimiento y sobresaturado de pensamiento; límpido, sin embargo, como esos disolventes soberanos de la química, á que el calor permite recibir y mantener en su seno, sin enturbiarse, una cantidad de substancia infinitamente mayor que el propio volumen. Creo que poco después la Pedagogía—la pedante; no la otra—acudió á poner orden allí; algo tarde, por suerte mía.

Ahora bien: ¿cómo deben interpretarse todos estos hechos? ¿Qué enseñanza se saca de ellos?

Desde luego, es indudable que adoptar consciente y deliberadamente el método de nuestro profesor de Geografía, sería sencilla y categóricamente insensato. Primero, porque los que iban á leer á la biblioteca, los que penetraban esas lecturas, y discutían después, eran los menos: los más laboriosos, los más inteligentes, ó los que tenían ya alguna instrucción; entretanto, la masa media de la clase, y con mayor razón el grupo inferior, no eran accionados. Después, porque los de aquella misma *élite* aprendían de una manera demasiado irregular, desproporcionada, fragmentaria, y la asignatura quedaba en nosotros deformada y llena de

soluciones de continuidad: esto sin contar con que es hábito peligroso el de desbarrar sin control discutiendo sobre lo que nò se sabe. Estas y otras reflexiones muy justas no necesitan siquiera ser demostradas; pero, en aquello tan malo, había algo óptimo: la lectura en *libros;* la *penetración*. Y como este factor estimulante faltaba en la enseñanza de otros profesores más «pedagógicos», al de Geografía debimos nosotros positivos beneficios: todo aquello, en resumen, nos ensanchó el espíritu.

Y, con mayor razón, nos lo ensanchó y nos lo iluminó la clase de Literatura, no obstante ser las obras de Guyau completamente inadecuadas para *texto*, por cuanto, como obras originales y escritas sin fin didáctico, ya presuponen conocimientos que un estudiante no posee, ya se extienden en polémicas, ó en puntos de detalle, y, sobre todo, lo que se encuentra en ellas son las ideas del autor. Además, hubiera debido tratarse de literatura castellana..... Pero si la eficacia de una clase debe medirse como se mide la de un excitante, por la riqueza, la variedad y la intensidad de las reacciones que provoca, aquella fué, de todo nuestro bachillerato, la más fecunda.

Mi conclusión, ahora, es que todos aquellos profesores, los metódicos por una parte, y, por la

otra, el de Geografía (naturalmente) y el mismo de Literatura, enseñaban mal. Así, comparando al último con los primeros, tenemos: que el uno obtenía el resultado máximo educativo, despertando ideas y sentimientos, excitando la curiosidad y el interés; en resumen: ensanchando los espíritus; pero, sin duda, nuestra instrucción quedaba un poco lacunaria y mal organizada. La otra manera de enseñar no tiene ni estos inconvenientes ni aquellas ventajas; es, sencillamente, un procedimiento de instrucción y educación al por mayor; un procedimiento de nivelación, que uniformiza y mediocriza, elevando á los inferiores hasta un nivel medio del cual apenas y difícilmente pasan los superiores. Antes mil veces aquello que esto, si fuera forzoso elegir; pero es posible, y fácil, conciliar ambos métodos.

Que cada clase tenga su manual, es razonable; ó que, en todo caso, haga el profesor un curso ordenado y completo. Desde el punto de vista instructivo, se asegura así, para los conocimientos futuros, una cimentación elemental bien nivelada, y, por otra parte, se evita que queden en el espíritu ciertos sensibles vacíos que, muchas veces, no se llenan más. Desde el punto de vista educativo, se inculcan hábitos de método y orden intelectual que no es sensato

despreciar. Pero, marcada así la vía rigurosamente, hay que hacer estaciones, deteniéndose para enseñar á ahondar ó á construir, y, si se trata de arte, para echar á volar los espíritus. Trátese de ciencias ó de artes, el profesor tiene que profundizar, de cuando en cuando, el asunto; tiene que hacer ejecutar por los alumnos alguno que otro trabajo personal serio, y ¿porqué no poner la palabra que falta?: *serio* y *difícil;* tiene que hacerlos leer *libros;* remitirlos á las fuentes; ponerlos en contacto directo con los grandes espíritus, enviándolos al «íntimo santuario de sus obras», para que les fecunden el alma los pensamientos que «no se prestan al filtraje á través de un espíritu ordinario», y que hay que tomar originales, como fueron «concebidos bajo aquellas frentes amplias, elevadas y prominentes, debajo de las cuales brilla una pupila de llama» (1). Y hasta si en algún caso, por hábitos mentales perezosos ó por otra causa cualquiera, se ve que los espíritus buscan insensiblemente la vía de mínima resistencia del manual claro y fácil, y se resisten á lo demás (si el método que preconizo se aplica bien y desde el principio, creo que el caso no será fre-

(1) Schopenhauer, prefacio de 1844. El pasaje se refiere á la Filosofía, y especialmente á la de Kant; pero es de aplicación generalísima. No se puede transcribir, sin embargo, porque apunta en él la gran debilidad del autor: la combatividad contra personas.

cuente, pero es posible); entonces, consérvese siempre la dirección metódica general, pero sacrifíquese el texto sin hesitar.

Cuando se agitan inusitadamente las grandes masas de agua, pierden su limpidez, porque en su seno se revuelven todas las materias, aun aquellas que hubieran podido parecer definitivamente depositadas. Lo mismo pasa cuando un movimiento innovador desplaza y remueve las ideas: éstas se entrechocan y confunden; todo se enturbia, y es difícil prever bajo qué plan se delineará la decantación, cuando la clarificación empiece á operarse de nuevo. Difícil, sobre todo, cuando el observador va arrastrado en la corriente!

Un movimiento de esa clase ha desplazado y revuelto, en estos últimos años, las ideas pedagógicas; y creo que ya es tiempo de empezar á estudiar, y, si es preciso, á facilitar la decantación. El lector ha comprendido que me refiero á esa tendencia á simplificar los estudios, á disminuir los programas, á suprimir los libros, á hacerlo todo práctico; tendencia orientada, en su movimiento general, por una especie de vaga prevención (vaga ¡no siempre!) contra la reflexión y la cultura intelectual.

En este movimiento de ideas, interfieren verdades y errores.

Lo verdadero y lo bueno de él, está en la aspiración á dar á la práctica y á la acción todo el papel educativo que debe dársele; en el encarecimiento de la experiencia, como medio soberano de sugestión y comprobación; en la condenación de la erudición pura, y del procedimiento que consiste en «transvasar» de los textos á los cerebros.

En cuanto á los errores, confusiones ó exageraciones que hay que separar, aislar ó atenuar, son múltiples, y este análisis requeriría un largo estudio. Creo, sin embargo, que los principales son los siguientes:

1.° Partir, subconscientemente, del principio de que la observación y la experimentación, por una parte, y la reflexión por la otra, son modos de actividad que se excluyen, en vez de concebirlas como cosas que se complementan y que se compenetran. De aquí resulta un concepto de la observación y la experimentación demasiado sensualista.

2.° Postular erróneamente que las ciencias y las artes, consideradas como asignaturas de enseñanza, comprenden dos partes; una teórica y otra práctica; de donde ha resultado que, para poder aumentar el papel de la parte práctica

(lo que es bueno), se reclame la disminución de la parte teórica (lo que es malo, ó, más bien, funesto). En realidad, y consideradas desde este punto de vista pedagógico, las asignaturas de enseñanza no tienen dos, sino tres partes, que son las siguientes: parte teórica, parte práctica y parte de registro (ó de pura erudición).

Es posible, pues, y esta es la solución justa, aumentar y perfeccionar la enseñanza práctica y aumentar y perfeccionar al mismo tiempo la enseñanza «teórica» (en el sentido de especulativa y filósofica), cortando prudentemente en la parte de registro, y, por consiguiente, sin aumentar el total de conocimientos á transmitir (y aun disminuyéndolo).

3.° Confundir los efectos del estudio propiamente dicho, con los de la preparación para exámenes. De ahí la manía de *reducir la enseñanza*, cuando lo que hay que reducir son los programas para examen, lo que es muy distinto (ó debiera serlo, aun en la hipótesis de conservarse esa discutida institución). De ahí también el terror, la *fobia* por el fantasma pedagógico del *surmenage*. No se ha visto que el *surmenage,* cuando existe [1], es un producto de

(1) Esta cuestión del *surmenage* es la que, muy disculpablemente, ha sacado á Binet de su prudencia y ponderación habituales, hasta hacerle escribir aquella afirmación absoluta (ya la hemos citado) de que la pedagogía clásica «debe ser completamente suprimida», y sustituída por

la *preparación*, y no del *estudio* propiamente dicho.

Pero faltan la exageración más grande y la confusión más grande.

4.° La exageración más grande es el *antiintelectualismo*, que ha sustituído al «intelectualismo», sin que la acción ponderadora de los pensadores serios (y aun algunos de ellos ¿no habrán sido arrastrados?) bastara para moderar la demasiado violenta oscilación. Y suministran ellos mismos el más patente argumento contra su propia tesis, esos espíritus unilaterales cuya cultura estrecha los condena á seguir con la rigidez impulsiva, *outrancière* y monoideísta del hipnotizado, el pensamiento que en un momento dado los obsede. Sin duda, esta pobre humanidad no se curará nunca de la enfermedad del ritmo. Pero, aunque nuestros descendientes lo tengan muy presente, creo que quedará en la historia del pensamiento como una curiosidad, el recuerdo de «aquella época» en que se desarrolló una especie de rabia de suprimir conocimientos, de acortar, de mutilar,

otra basada en la experiencia. En la introducción de su obra «La fatiga intelectual» (donde está el *cuerpo* de ese perdonable delito de exageración), critica el psicólogo las discusiones interminables sobre el punto, en las cuales la cuestión capital «á saber, si, real y efectivamente en 1887, los alumnos de las escuelas y liceos estaban *surmenés*», nadie la dilucida: era «asunto convenido».

de rebajar la instrucción; y esto, no en los desheredados de la cultura, sino en los que á ella debían sus mayores éxitos, sus mejores y más nobles placeres y la misma autoridad en nombre de la cual pontificaban [1].

5.° Y la confusión más grande ha sido la de tomar la parte por el todo, y aplicar al *libro* en general, lo que sólo es verdad, en gran parte, de los textos. La violenta reacción á que me refiero, y ese adjetivo «*libresco*» que ha adquirido en nuestros tiempos su máxima intensidad despectiva, engloban en una condenación groseramente injusta las formas inferiores y las for-

(1) Es inútil citar obras y artículos, tratándose, de una tendencia completamente generalizada; pero, si se quisiera elegir una obra verdaderamente *representativa* por su exageración y unilateralidad (unidas á méritos positivos), habría que analizar la *Psychologie de l'éducation* recientemente escrita por Gustave Lebon *(Bibliothèque de Philosophie Scientifique)*. Hay allí observaciones exactísimas; vistas amplias y penetrantes (por ejemplo, cuando el autor demuestra hasta qué punto son secundarias las reformas de programas al lado de las reformas de métodos; cuando critica la enseñanza exclusiva por manuales, el abuso de la memoria en la preparación de exámenes y concursos, etc. etc.) El todo, sin embargo, es parcial, hemihédrico. El autor altera las proporciones de las cosas, y su alcance, y examina las cuestiones más complejas á la luz de una sola idea. Con la ingenuidad del que aborda cuestiones que no le son demasiado familiares, se presenta como descubridor de lugares comunes pedagógicos, que los más humildes maestros elementales sólo repiten por obligación. Condena *en bloc* la enseñanza latina; la enseñanza francesa en particular (en una época en que el pensamiento científico y filosófico muestra allí una claridad, una fecundidad y una variedad admirables), y la enseñanza oficial especialísimamente (en un país en que genios científicos como el de Pasteur son fruto integral y genuino de la enseñanza oficial). Y la única esperanza estaría en la educación de la juventud por el ejército, á cuyos oficiales, aun cuando no tiene de ellos como educadores una idea demasiado alta, cree el autor (con razón sin duda) algo más fácil redimir del *intelectualismo* que á los profesores de la Universidad.

mas superiores del libro. Y de aquí ha salido el error más peligroso de todos. En efecto: la verdadera cuestión no se plantea entre lo libresco y lo objetivo, sino entre lo superior y lo inferior: entre lo elevado y lo pueril [1]. La reforma, si se me permite expresarme así, no debe ser de un lado á otro, sino de abajo á arriba; no del libro á la experiencia, sino de las formas inferiores de la experiencia y del libro, á las formas superiores de la experiencia y del libro.

Antes de terminar, voy á establecer algunas conclusiones, que creo de gran importancia práctica, sobre enseñanza normal.

Los maestros primarios, en las escuelas normales, reciben, y tiene que ser así, una enseñanza más ó menos escolástica y circunscrita.

(1) Nada más digno de meditarse que la fórmula que ha dado P. Groussac á su condenación de la enseñanza media y superior en los Estados Unidos: el error capital ha sido, dice, «organizar la instrucción secundaria y superior sobre el modelo de la primaria». (Del *Plata* al *Niágara*, pág. 408.—Abierto el paréntesis para citar la obra, ¿cómo resistir á la tentación de recordar que en ella están algunos de los más hermosos párrafos de castellano moderno?). El desarrollo de aquella proposición es interesantísimo. Si el autor tuvo la vista justa y fiel; si ulteriores reformas han corregido ó atenuado los defectos que él vió ó creyó ver, son cuestiones de hecho, que en nada afectan el valor teórico general de las interpretaciones. No obstante, si ciertas generalizaciones parecieren atribuir á la difusión de la enseñanza, males de que sólo sería responsable en buena ley la difusión de una enseñanza mal entendida (no vivificada por la idea de penetración), habría quizá algo que rectificar, de acuerdo con las consideraciones que hacemos al final de este estudio.

Después, su profesión los condena á una especie de *rumia* intelectual, muy propia, por una parte, para estrechar el espíritu, y, por otra, para producir la mecanización y el hastío (pues nada disgusta, fatiga y repugna más que el volver, en lo intelectual, sobre lo que ya se ha comprendido y asimilado).

Pero, además de esta rumia profesional é inevitable, hay otra, que constituye el fenómeno intelectual más triste que conozco. He aquí el caso:

Después que los maestros adquieren su título, conservan muy á menudo el deseo de estudiar, de perfeccionarse, de profundizar sus conocimientos.

Esta aspiración nobilísima los lleva á buscar libros ó profesores, y muchos continúan estudiando durante toda su carrera.

Pero el carácter de la enseñanza que han recibido, no les ha hecho sospechar casi nunca todo lo que hay más allá del horizonte *cerrado* dentro del cual se los ha acostumbrado á pensar.

Y lo que hacen, entonces, es aplicarse á lo mismo, rumiando (no hay otra palabra) sus conocimientos elementales; y el noble y valiente esfuerzo se gasta en pura pérdida.

Son muchos, por ejemplo, los maestros que

tienen afición á las matemáticas. Dominada su Aritmética, su Álgebra, su Geometría, y tal vez su Trigonometría elementales, no pasan jamás adelante; no por temor positivo de dificultades posibles, sino simplemente porque esa idea no se les ocurre. Y continúan (el caso es muy común) resolviendo problemas por centenares, por millares, cuando una incursión, aunque fuera modesta, por las ramas más elevadas de la ciencia (cuya *existencia* no se les hace sospechar), les suministraría goces intelectuales infinitamente superiores; y, de paso, los habilitaría para resolver como juegos de niños los problemas elementales. Y es así como hay maestros que han empleado en estudiar Matemáticas más tiempo y más esfuerzo que muchos grandes matemáticos, girando siempre en ese círculo que no se les ocurre salvar.

Otros maestros tienen amor por los estudios gramaticales; pero en la enseñanza que se les ha dado no se les ha sugerido siquiera la idea de ir á hojear, por ejemplo, alguna de las obras fundamentales de Filología. Cuando acaban de aprender un texto, buscan otro más grande, con más reglas ó más ejemplos; y así se deseca su espíritu entre el polvo árido del detalle.

Otros, á quienes agrada alguna ciencia: la Zoología, la Botánica, la Física, nunca llega-

rán á sospechar los grandes problemas biológicos (por ejemplo: los relativos al origen de las especies, á la herencia, etc.); nunca leerán un capítulo de Darwin, ó una sola exposición, experimental ó teórica, de un físico notable. Y esto, no porque tales lecturas sean más difíciles que las que les son habituales, ó porque les absorban más tiempo, sino tan sólo, y esto es lo triste, porque no se les ocurre la idea de emprenderlas.

Todo esto es sensible, por una parte, para los maestros mismos; y perjudicial, por la otra, para la sociedad, interesada en que el nivel mental de sus maestros sea el más alto posible.

Ahora bien: el remedio, hasta donde puede aplicarse, es fácil, y en toda escuela normal inteligentemente dirigida, debe hacerse lo siguiente:

Ante todo, en la misma enseñanza, debe hacerse, guardadas las proporciones, lo que hemos aconsejado para la instrucción secundaria: combinación de los *libros* con los textos. Acostumbrar á los alumnos á leer de cuando en cuando en las fuentes.

Coleccionar, en la biblioteca del establecimiento, algunas obras de grandes literatos y sabios (no se necesita un gran gasto para esto), y darlas ó prestarlas á los alumnos.

Indicar los grandes problemas: su existencia,

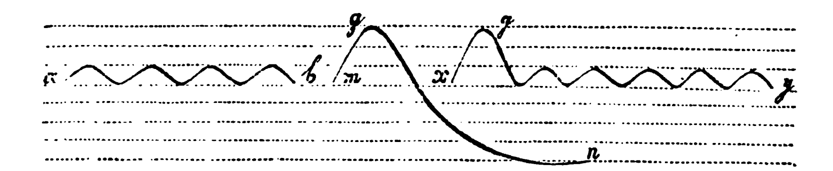
por lo menos, y la de las ramas del conocimiento que han quedado excluídas del cuadro didáctico.

Finalmente, dar consejos á los alumnos, antes de que abandonen el establecimiento, sobre la manera como han de dirigir sus lecturas. Esto es fundamental. El Director se informará, por ejemplo, de las aficiones de cada uno, y de las asignaturas que se propone seguir estudiando preferentemente, y le dará una lista de las obras que puede estudiar, además de otra general (bien elegida, y nunca muy larga) de obras científicas y literarias; todas las cuales podrá leer y meditar (sin perjuicio del obligado repaso profesional) en un tiempo mucho menor del que roba á tantos maestros el casi estéril esfuerzo de que he hablado.

No falta quien crea ó tema que la generalización de la cultura deba traer como resultado fatal su rebajamiento; esta opinión puede ser presentada con una aparente base experimental que la hace inquietante, y precisamente la crítica de las dos ideas directrices es la que pone de manifiesto el paralogismo por que podría haber sido engendrada dicha opinión, y que no sería otro que el de confundir toda la educación con la

educación exclusiva y rigurosamente reglada; por eso el magno objetivo pedagógico ha de ser el de conservar y extender la generalidad de la cultura, lo que se consigue principalmente por la preparación de la materia asimilable en forma graduada y fácil, pero sin sacrificar su cualidad y su originalidad intensiva, para lo cual se impone *complementar* la materia peptonizada con la materia penetrable.

De las siguientes curvas:



a b es la que tiende á producir la educación reglada: uniformidad casi completa, porque se elevan los inferiores y se rebajan los superiores hasta el nivel común.

La curva *m g n* representaría el resultado de la educación no reglada, á base de penetración: una minoría genial por arriba del nivel común, y una gran mayoría por debajo, y en inmensa parte muy por debajo de él.

El ideal pedagógico consistiría en obtener *x g y*, conservando el nivel medio de la mayoría sin obstaculizar la ascensión de la *élite g*.

Si ese ideal es realizable, debe serlo gracias al desarrollo y á la aplicación de las consecuencias de la idea directriz pedagógica de la penetración.

Ideas sobre la Estética Evolucionista (1)

Todo lo que sobre la Estética y sus problemas ha escrito Herbert Spencer, se encuentra en sus *Principios de Psicología* ó diseminado en artículos que constituyen estudios parciales; algunos de esos problemas (la gracia, la evolución de la Arquitectura, la Música, etc.) han sido tratados con espacio y detalles en varios de los citados estudios; pero, en cuanto á generalizaciones más vastas, Spencer sólo ha formulado una teoría general de los sentimientos estéticos, en el capítulo final de su Psicología, y otra sobre la belleza objetiva, en las páginas del más corto de sus artículos. La concisión extrema de esos estudios ha sido causa, en parte, de que no se les haya dado gran importancia entre los es-

(1) Anales de la Universidad, Montevideo 1896. Este artículo y el que sigue fueron escritos teniendo en vista en parte un fin docente.

critores, y en parte, también, de que, sobre la doctrina que encierran, no comprendida en todo su alcance y amplitud, se hayan acumulado dificultades y objeciones que el escritor no ha tenido espacio ni tiempo para prevenir. Hay, sin embargo, en esa doctrina, mucho de verdaderamente serio y profundo.

Este estudio está destinado á examinar la teoría evolucionista de los sentimientos estéticos y de la belleza, á desarrollar algunas de sus naturales consecuencias, á combatir otras que de ella han pretendido sacarse y á intentar la interpretación de ciertos casos especiales. La primera parte puramente expositiva, será un resumen de la teoría misma; la segunda señalará algunas interpretaciones y estudiará sus consecuencias; la tercera, finalmente, tendrá por objeto apreciar el alcance de las objeciones que contra ella se formulan.

I

EXPOSICIÓN

Los sentimientos estéticos

§ 1.—Fácil sería, si el mismo Spencer no lo hubiera hecho notar, encontrar en las doctrinas de Schiller el germen de la teoría evolucionista

sobre los sentimientos estéticos, que asimila el arte al juego; hay que distinguir, sin embargo, al menos por sus consecuencias, la teoría, del poeta alemán, de la del filósofo inglés. La primera condujo á su autor á combatir el realismo y el conocimiento en el arte y á sostener la supremacía absoluta de la fantasía; la segunda, si bien parece inclinar un tanto á su autor en el mismo sentido, está, en mi opinión, muy lejos de poder servir de base á conclusiones tan absolutas, y uno de los fines del presente estudio es precisamente el de demostrar que, de las diversas manifestaciones artísticas y de las diversas escuelas, no hay ninguna, por lo menos entre las que no revisten un carácter abiertamente disolvente y patológico, que la teoría que nos ocupa tenga derecho á excluir y á condenar.

Veamos, ante todo, cómo pueden establecerse analogías entre estos dos órdenes de fenómenos: el arte y el juego.

La primera analogía, la que unos y otros presentan claramente á la simple observación, consiste en su propiedad común de no servir á la vida del ser de una manera directa é inmediata. En tanto que ésta desaparece ó sufre por la falta ó la insuficiencia de las actividades ordinarias (funciones orgánicas, movimientos, sensaciones y

percepciones, ideación, sentimientos, etc.), nada tiene que sufrir directamente por la cesación de las actividades del juego ó del arte; y si bien estas últimas producen normalmente, como todo ejercicio, un acrecimiento ulterior de fuerza y un perfeccionamiento en la aptitud, esta propiedad, que les es común con las actividades ordinarias, no es más que un resultado accidental y no un fin inmediato. En resumen: entre el ejercicio primitivo ú ordinario de una facultad cualquiera y su ejercicio en el arte ó en el juego, hay dos elementos comunes: placer inmediato, y perfeccionamiento ulterior de la facultad que se ejercita; pero hay en el primero un tercer elemento que falta en el segundo: el cumplimiento de un fin ó la satisfacción de una necesidad.

Esta propiedad negativa (ausencia de un fin inmediato), que caracteriza en común al arte y al juego y que los distingue del ejercicio ordinario y primitivo de nuestra actividad, nos es dada directamente por la observación. Un estudio evolutivo sobre el origen de uno y otro nos explica, según Spencer, estas analogías.

En los grados más bajos de la escala zoológica, la inferioridad de la organización permite producir apenas la cantidad de energía necesaria para mantener, por el ejercicio de las diversas facultades (motilidad, etc.), las actividades

indispensables á la vida. Aquí el juego no ha surgido todavía. Si nos fijamos en seres de organización algo más elevada y compleja, podremos ya constatar una acumulación, un ahorro de energía que pedirá á una ó á muchas facultades ú órganos una actividad simulada ó suplementaria. Cuando esta última es simple y no se coordina, como en la rata, el gato ó la jirafa que, en cautividad, emplean respectivamente su sobrante de energía en roer toda clase de objetos, en arañar el suelo ó la alfombra, en desprender con la lengua las partes interiores del techo, estos actos, destinados á dar satisfacción á los órganos inactivos, no merecen todavía el nombre de juego; pero llegan á darle origen cuando se complican y coordinan y cuando á la acción viene á agregarse el sentimiento. «El » juego es, de igual modo, el ejercicio artificial de » energías que, en ausencia de su ejercicio natu- » ral, adquieren tal predisposición á gastarse, » que se satisfacen por acciones simuladas en lu- » gar de satisfacerse por acciones reales», y dentro de él tienen ya su lugar los movimientos con que los perros imitan el combate mordiéndose mutuamente, ó con que los gatos imitan la caza haciendo rodar por el suelo una pelota y simulando el acecho y el ataque. Tienen la misma significación los juegos en que los niños, persi-

guiéndose y haciendo prisioneros, satisfacen á la vez su exceso de energía física y sus instintos depredadores, y en una esfera más elevada todavía, los mismos juegos de los adultos, que, por la lucha y por el triunfo, satisfacen ciertos sentimientos que correspondían más bien á otras épocas sociales y que en la vida actual quedan parcialmente sin empleo.

Pues bien, dice Spencer: dese un paso más. Lo que es verdadero con respecto á las facultades inferiores: energías corporales, instintos destructores, etc., lo es también con respecto á las facultades superiores, y así como el exceso de las primeras se gasta en el juego, las segundas: moralidad, imaginación, etc., si quedan en exceso después de haber satisfecho las necesidades de la vida, piden un ejercicio ficticio, una actividad suplementaria, y el arte nace de aquí.

§ 2.—Las observaciones y los razonamientos que hemos resumido llevan á Spencer á sentar esta proposición fundamental: «. . . . el carácter » estético de un sentimiento está habitualmente » asociado con la distancia que lo separa de las » funciones que sirven á la vida». Ella es verdadera en cuanto á las sensaciones, como nos lo demuestra el hecho de que las sensaciones del gusto, íntimamente ligadas á la vida, apenas nos ofrecen el carácter estético, en tanto que ve-

mos á éste manifestarse ya, aunque en grado rudimentario, en las sensaciones olfativas, más separables de las funciones que sirven á la vida, y lo vemos crecer en las sensaciones de color, menos necesarias aún, y en las sensaciones auditivas, que se hallan en el mismo caso, hasta hacer de la vista y el oído los sentidos estéticos por excelencia. También es verdadera la proposición en cuanto á los sentimientos: el amor de la posesión, por ejemplo, poco separable de la utilidad vital, no alcanza el carácter estético; en tanto que pueden adquirirlo, no sólo los sentimientos superiores y más elevados, sino hasta aquellos que, siendo, como el orgullo, puramente egoístas, son, sin embargo, separables de las funciones que sirven á la vida. No quiere decir esto que toda actividad adquiera necesariamente el carácter estético en cuanto deje de servir directamente á la vida, sino, simplemente, que esta última condición es indispensable para que dicho carácter se manifieste. Si yo me dirijo á un negocio urgente por las calles de una ciudad, las sensaciones visuales que me hacen percibir los edificios me sirven para reconocer las calles y guiarme, son *medios* y no *fines*, y no tienen carácter estético; si me detengo de pronto á contemplar un hermoso edificio, las sensaciones que me lo hacen percibir dejan de servir á

mis necesidades, se convierten en fines y se transforman por eso mismo en estéticas, lo cual ha tenido lugar, hecha abstracción en los dos casos del perfeccionamiento ulterior de la vista debido al ejercicio, porque esas sensaciones han cesado de subordinarse á otro fin que no sea ellas mismas. «De la acción primitiva de una » facultad resulta un placer normal inmediato, » *más* el mantenimiento ó el acrecimiento de la » aptitud debidos al ejercicio, *más* el cumpli» miento del fin objetivo ó la satisfacción de la » necesidad. Pero de la acción secundaria de » una facultad, manifestada por el juego ó por » el desenvolvimiento estético, no resulta más » que el placer inmediato, *más* el mantenimiento » ó el acrecimiento de la aptitud».

§ 3.—Determinada así la característica general de los sentimientos estéticos: *separación más ó menos grande de las funciones que sirven directamente á la vida*, procura Spencer investigar su naturaleza y su composición, y encuentra en ellos tres condiciones ó elementos principales:

Ante todo, el carácter estético de los diversos estados de conciencia, sea cual sea su grado de complejidad, alcanzará su máximum cuando, en el órgano ó la facultad que entren en acción, se produzca la mayor cantidad de ejercicio po-

sible sin conflictos de acción y sin gastos parciales excesivos.

En seguida, hay en estos sentimientos un placer secundario que resulta de la excitación difusa del sistema nervioso, de una onda vaga de energía que refuerza el sentimiento primitivo.

Finalmente, existen siempre asociaciones agradables ó desagradables que, fundiéndose con el sentimiento primitivo, refuerzan también su tonalidad afectiva.

Estos tres elementos los encontramos ya en la estética de la sensación. El primero lo vemos bien claro en las sensaciones auditivas: el carácter de los sonidos de timbre agradable y de las armonías de sonidos consiste en que unos y otros «resultan de vibraciones que guardan una » relación tal, que causan en el aparato auditivo » el menor conflicto de acciones y la más grande » suma de cooperación, produciendo así la suma » más considerable de excitación normal en los » elementos nerviosos afectados». El segundo es un simple corolario de la doctrina evolucionista que relaciona los estados afectivos con una difusión de la descarga nerviosa [1]. Y, para descubrir el tercero, basta tener en cuenta que, en nuestra vida, los colores brillantes se han pre-

(1) Véase Spencer: *Principes de Psychologie*, § 261.

sentado unidos á las flores, á los días luminosos y á las fiestas; los sonidos dulces á la voz de la simpatía y del cariño, y los ásperos y roncos al acento de la cólera y de la brutalidad; el perfume de las flores, á los paseos por el campo y los jardines, y así en todos los casos análogos, en que una masa de recuerdos, habitualmente del mismo signo afectivo que la sensación original, vienen á reforzar su tonalidad.

Si pasamos á las combinaciones complejas de sensaciones, esto es: á la estética de la percepción, descubriremos en ella los mismos elementos. Los movimientos más agradables y graciosos son los que exigen á los músculos «una acción moderada y armónica» sin cambios bruscos de dirección, ni esfuerzos excesivos, ni gastos inútiles de fuerza; las formas más agradables están determinadas por líneas flotantes con exclusión de líneas angulosas y de cambios bruscos que fatigarían los músculos del ojo; la armonía musical y la armonía poética exigen una variedad que debe ser lo más rica posible, y rechazan en general la monotonía y la repetición que cansarían ciertas partes del órgano y privarían de ejercicio á las demás. Nada nuevo hay que decir en cuanto al segundo elemento; y el tercero nos será puesto en evidencia por hechos innumerables: la asociación hace más agradables los

movimientos graciosos, porque ellos suelen ser ejecutados por personas bien educadas y están unidos á recuerdos de lugares agradables como los bailes, el teatro, etc.; despierta nuevos sentimientos de placer ante la contemplación de un paisaje pintado, haciendo revivir la sorda conciencia de los placeres de la libertad, del reposo, etc., que hemos experimentado en los momentos en que contemplábamos la naturaleza, y desempeña, finalmente, un papel muy parecido en todos los casos semejantes.

Elevémonos algo más todavía, y en la región superior de la estética podremos aún deslindar los mismos elementos: en la esfera de la literatura, por ejemplo, un buen drama ó una buena novela producen generalmente como efecto « un volumen considerable de emoción sin la menor tensión dolorosa », y la emoción estética alcanza su más alto grado « cuando la conciencia emocional tiene, no solamente amplitud y masa, sino también una variedad que no deja tras ella ni saciedad ni agotamiento ». Inútil es demostrar aquí la influencia de las excitaciones difusas que acompañan á cada emoción particular y la influencia correlativa de las múltiples asociaciones que forman, digámoslo así, la atmósfera afectiva de la obra.

§ 4.—Antes de terminar su exposición, se de-

tiene Spencer para determinar un criterio de la elevación de los sentimientos estéticos. Éste es doble, y podrá formularse así: el sentimiento estético más elevado debe: 1.°, tener «el mayor volumen producido por el ejercicio normal del mayor número de energías, sin que ninguna entre en ejercicio anormal», y, 2.°, resultar «del ejercicio completo, pero no excesivo, de la facultad emocional más compleja». Estos dos criterios coinciden en casi toda su extensión; pues, «por » una parte, una gran cantidad de sentimiento en » el cual ningún elemento se eleve á una intensi- » dad dolorosa, sólo puede obtenerse por la acción » simultánea de un gran número de energías, y, » por otra, un gran número de energías no pue- » den entrar en acción simultáneamente sino » por intermedio de una facultad compleja».

Finalmente, el filósofo inglés resume lo esencial de su doctrina en los párrafos siguientes:

«Las emociones y los sentimientos estéticos » no son, como nuestras palabras y frases po- » drían hacerlo suponer, emociones y sentimien- » tos que difieren esencialmente de los otros por » su origen y por su naturaleza. No son sino mo- » dos particulares de excitación de nuestras fa- » cultades sensitivas, perceptivas y emotivas; » facultades que, excitadas de otra manera, pro- » ducen esos otros modos de conciencia que cons-

» tituyen nuestras impresiones, ideas y emocio-
» nes ordinarias. Las mismas energías entran
» en acción, y la única diferencia está en la acti-
» tud de la conciencia con relación á aquellos
» de sus estados de que ellas resultan.

» En toda la escala de las sensaciones, per-
» cepciones y emociones que no clasificamos
» como estéticas, los estados de conciencia sir-
» ven simplemente de auxiliares y de estímulos
» para la dirección y la acción. Son transito-
» rios, ó, si persisten algún tiempo en la con-
» ciencia, no atraen la atención hacia ellos so-
» los: lo que absorbe la atención es algo ulterior,
» cuya aparición preparan ellos como medios.
» Pero en los estados de espíritu que clasifica-
» mos de estéticos, la conciencia guarda una ac-
» titud opuesta con relación á las sensaciones,
» percepciones y emociones. Estos estados no
» son ya eslabones en la cadena de los que de-
» terminan y guían nuestra conducta. En vez
» de desaparecer con los objetos que pasan des-
» pués de haber sido reconocidos por nosotros,
» la conciencia los guarda é insiste sobre ellos,
» porque su naturaleza es tal que su presencia
» en la conciencia es agradable.

» Antes que esta acción de las facultades
» pueda desarrollarse, es necesario que las ne-
» cesidades que debe satisfacer el ejercicio de

» las excitaciones sensitivas, perceptivas y emo-
» cionales no sean apremiantes. Mientras exis-
» ten violentos apetitos que nacen de las nece-
» sidades corporales y de los instintos más bajos
» no satisfechos, no es permitido á la conciencia
» insistir sobre los estados que acompañan la ac-
» ción de las más altas facultades; los apetitos
» los excluyen continuamente.

» Otra forma de la misma verdad: las activi-
» dades de este orden no se muestran hasta que
» se ha llegado á una organización tan superior,
» que las energías no se gastan completamente
» en la satisfacción de las exigencias materiales
» que se presentan á cada momento. Al mismo
» tiempo que los excedentes accidentales de nu-
» trición, al mismo tiempo que esa variedad de
» facultades que existe en los animales en que
» los excedentes de nutrición son frecuentes, se
» encuentran las condiciones que habilitan á los
» estados de conciencia que acompañan las ac-
» ciones de las facultades más elevadas para con-
» vertirse en estados buscados por sí mismos con
» abstracción de los fines: es de aquí de donde
» nace el juego.

» Los placeres que acompañan á las acciones
» que se cumplen sin tener en cuenta los fines,
» serán sobre todo los que acompañan á las ac-
» ciones dominantes en la vida del animal. Es

» ésta la causa de que esta primera forma de esos
» placeres, llamada juego, se muestre en las ac-
» tividades superfluas del aparato sensitivo-mo-
» tor y de esos instintos destructivos que guían
» ordinariamente las acciones. Cuando esos pla-
» ceres se han establecido, los órdenes más ele-
» vados de poderes coordinadores vienen tam-
» bién á tener sus actividades superfluas y sus
» placeres correspondientes en los juegos de ha-
» bilidad y en los otros ejercicios más alejados
» de las actividades destructivas. Pero, como
» lo vemos en los salvajes, en las danzas imita-
» tivas y en los cantos que las acompañan, dan-
» zas y cantos que empiezan apenas á revestir
» el carácter estético, hay todavía una gran pre-
» dominancia de esos sentimientos agradables
» que se adaptan á la vida de rapiña. Y aun
» cuando se han alcanzado esos productos esté-
» ticos más elevados que, con los sentimientos
» correlativos, nos ofrecen las civilizaciones ya
» maduras, se encuentra un rasgo dominante
» semejante.

» Sin embargo, cuando después de largo tiem-
» po la disciplina de la vida social, que es cada
» vez menos depredatriz y cada vez más pací-
» fica, ha permitido nacer á las simpatías y des-
» envolverse á los sentimientos altruístas que de
» ellas resultan, estos sentimientos empiezan á

» su vez á exigir esferas de actividad superflua.
» Todas las bellas artes van tomando formas
» que se hallan cada vez más en armonía con
» esos sentimientos. Es sobre todo en la litera-
» tura de imaginación donde podemos ver en
» nuestros días hasta qué punto es menor el pa-
» pel de los sentimientos egoístas y ego-altruís-
» tas, carácter que, sin duda, se irá acentuando
» más y más.

» Vale la pena hacer observar, para termi-
» nar, que debemos esperar que las actividades
» estéticas en general vayan desempeñando un
» papel más considerable en la vida humana á
» medida que avance la evolución. Una mayor
» economía de energía, resultado de la superio-
» ridad de organización, producirá en el porve-
» nir efectos semejantes á los que ha producido
» en el pasado. El orden de actividades á que
» pertenece la Estética, que ha recibido ya su
» impulsión primera de esta economía, será to-
» davía ensanchado por ella en adelante, hacién-
» dose esta economía de dos maneras: directa-
» mente, por el perfeccionamiento del cuerpo
» mismo del hombre, é indirectamente, por el
» perfeccionamiento de todas las aplicaciones
» mecánicas, sociales etc. Un exceso creciente
» de energía hará nacer una proporción cre-
» ciente de actividades y placeres estéticos, y

» las diversas formas del arte, que ofrecerán un » ejercicio agradable á las facultades más sim- » ples, harán entrar al mismo tiempo en juego » en más alto grado que ahora á las emociones » más elevadas ».

La belleza

§ 5.—El pensamiento, inspirado en otro de Emerson, que ha desarrollado Spencer en su corto ensayo sobre ***Lo útil y lo bello,*** es el de que, tanto las cosas materiales, como las creencias y las instituciones, van adquiriendo la belleza á medida que van perdiendo su utilidad. En cuanto á las primeras, Spencer nos ofrece en su artículo dos ejemplos: el de una selva virgen, que ninguna belleza ofrece para el salvaje que caza en ella ó se alimenta de sus frutos, convirtiéndose en bella y poética para nosotros, precisamente porque no es ya directamente útil, y el de un castillo feudal, cuya construcción, que no resultó para sus habitantes sino del deseo de procurarse un abrigo seguro, suscita hoy en nosotros ideas bellas y poéticas también; y, para demostrar que esto es verdad igualmente de los elementos inmateriales de las pasadas civilizaciones, nos habla Spencer de las tiranías y persecuciones, que alimentan hoy nuestras novelas

históricas y románticas; de las antiguas creencias, cuyos ídolos y símbolos, antes respetados, se exhiben hoy en nuestros museos; de las historias de hadas, genios y demonios, objeto antes de creencias serias y adorno hoy de los cuentos y narraciones fantásticas; de mil otros ejemplos que demuestran que el arte trabaja, por regla general, sobre una materia que le suministran las civilizaciones pasadas, recibiendo en herencia las instituciones desaparecidas, las costumbres abandonadas, los mitos en que los hombres han dejado de creer. Spencer intenta también, aunque de paso, esbozar la explicación y las consecuencias de estos hechos, basada la primera en el contraste, y tendente la segunda á proscribir del arte lo práctico, lo presente y lo actualmente útil.

II

INTERPRETACIÓN Y CONSECUENCIAS

§ 6.—Para comprender el vínculo lógico que une á las dos teorías resumidas en el capítulo anterior, es necesario tener en cuenta que, aunque escrita varios años antes, la teoría de la belleza que Spencer nos ofrece en su ensayo no hace sino explicar una de las consecuencias que

se desprenden de la teoría de los sentimientos estéticos resumida en los *Principios de Psicología*. Aclaremos esta idea y hagamos antes una observación preliminar.

El hecho fundamental que se desprende de la teoría general es el que se enuncia así: *una* representación agradable determinada se convierte en estética cuando el espíritu la fija y la detiene, haciéndola por sí misma un objeto de contemplación y separándola de este modo de sus efectos directamente útiles á la vida. Tal es la consecuencia primordial y única que autoriza la teoría. Si más adelante, después de haber dividido las representaciones en clases diversas, se encuentra que algunas de éstas están, *en general,* más separadas que otras de las funciones de la vida, podrá inducirse que las primeras han de revestir, *en general*, el carácter estético, con más frecuencia é intensidad que las segundas; pero esta ley sólo tiene valor á título de consecuencia del hecho fundamental enunciado, y si algún estado de conciencia perteneciente al grupo de los que están habitualmente separados de la vida debiera asociarse indisolublemente á ella en un caso dado, es evidente que, en este caso, no podría revestir carácter estético, á pesar de pertenecer á una clase de representaciones que habitualmente lo son, como es también evidente que,

si una representación perteneciente á uno de aquellos grupos que sirven directamente á la vida llegara, en un caso dado, á separarse de ella, podría, al contrario, convertirse en estética. Apuntada esta observación, cuya importancia se verá más adelante, tratemos, de una manera puramente empírica, de distinguir las diversas representaciones en una clasificación que convenga á nuestro punto de vista. Podremos hacerlo, ya teniendo en cuenta la naturaleza misma de las representaciones, ya la clase de objetos á que ellas corresponden.

Si nos colocamos en el primer punto de vista, podremos distinguir unas de otras las sensaciones, imágenes y percepciones correspondientes á los diversos sentidos. Ya hemos visto cómo Spencer, al estudiar las sensaciones del gusto y del olfato, constata el paralelismo que guardan en estos grupos de sensaciones la privación casi completa del carácter estético y la unión íntima con las exigencias de la vida, y cómo, al pasar en revista después las sensaciones del oído y de la vista, nos muestra el carácter estético, ya muy intenso é importante, en estos sentidos más separados de las necesidades vitales. Las consecuencias de esta división, combatidas por algunos escritores, las apreciaremos en la tercera parte de este artículo.

La otra división es la que nos interesa en este momento.

En cada momento social determinado, la vida de un hombre está, por decirlo así, adherida á una gran cantidad de objetos y de hechos materiales é inmateriales. El mundo físico le ofrece las casas en que se abriga, los campos en que busca su sustento, las máquinas que sirven á sus necesidades ó á sus gustos; el mundo moral, las creencias que profesa, las teorías que discute, la legislación que rige su conducta, las costumbres y las reglas éticas que lo adaptan á la vida social. Las representaciones que corresponden á todos estos objetos ú órdenes de fenómenos, son las que prestan una utilidad íntima y continua, y, arrastradas en el torbellino de la vida diaria, no tienen tiempo de fijarse y detenerse en la conciencia, pues son medios y no fines. El carácter estético les es negado en general.

Pero hay otros grandes grupos de objetos y fenómenos, entre los cuales podemos señalar dos principales:

El primero es el que corresponde á lo pasado. Las chozas del hombre primitivo y las selvas vírgenes en que buscaba su sustento, los castillos feudales de los Señores de la Edad Media y las armaduras con que cubrían su cuerpo en el combate, son ya para nosotros inútiles: han

dejado de servir directamente á nuestra existencia diaria; no menos separadas de ella se encuentran las religiones que nadie profesa ya, las costumbres olvidadas, los sentimientos y ocupaciones que han sido sustituídos hoy por otros nuevos. El grupo de representaciones que corresponden al pasado se encuentra, pues, suficientemente separado de las necesidades vitales, y es por esto que los estados de conciencia de esta clase pueden llegar á ser estéticos y lo son muy á menudo. La teoría Spenceriana de la belleza, que la funda en una transformación de lo útil, es, pues, solamente, una consecuencia especial de la teoría general de los sentimientos estéticos.

Además de *lo pasado*, podríamos considerar *lo posible*, é inducir de aquí nuevas consecuencias particulares. Las representaciones que corresponden á este segundo orden de objetos y fenómenos están, efectivamente, tan separadas de la vida como las anteriores, y á veces más que ellas; son, pues, capaces de convertirse en estéticas, y las obras maestras del arte comúnmente llamado idealista, nos demuestran con qué eficacia é intensidad. Dentro de lo posible, *lo ideal,* á pesar de su gran importancia como factor del desenvolvimiento moral y social, puede convertirse en objeto de contemplación por sí

mismo, y, por consiguiente, de representaciones estéticas. De aquí, como de otros grupos que podrían establecerse, se desprenderían naturalmente nuevos elementos para la teoría de la belleza, elementos que aquí dejaremos de lado, pues nuestro objeto es sólo hacer ver, como lo hemos dicho, la naturaleza del vínculo lógico que enlaza las dos teorías.

§ 7.—Nos encontramos ahora frente á un hecho importante; si, en tanto que las representaciones que corresponden á los objetos y fenómenos pasados y posibles se encuentran disociadas de la vida y pueden ser estéticas, no pueden serlo las que corresponden á hechos y fenómenos actuales y reales, ¿estos últimos tendrán que quedar fuera del arte? En otros términos: si se toman en su sentido corriente las palabras idealismo y realismo, la estética evolucionista, que seguramente explica y justifica el arte idealista, ¿excluye y condena el arte realista? Ya hemos visto que el mismo Spencer parece inclinarse en este último sentido. A mi juicio, sin embargo, la teoría evolucionista es más amplia, y todas las escuelas artísticas pueden caber en la fórmula general que ella ofrece.

Para comprenderlo, estudiemos, siempre dentro de la teoría misma, lo que es estético en el mundo real y lo que es estético en el arte.

En el mundo exterior (material é inmaterial) puede establecerse una división bien marcada. Ya la hemos señalado: por un lado, actos y fenómenos que no prestan una utilidad inmediata ó que están separados de la vida diaria; comprenden, principalmente, todo lo pasado y todo lo posible, y, por la naturaleza de los estados de conciencia que despiertan, pueden ser bellos. Por otro lado, objetos y fenómenos que son inmediatamente útiles ó que forman parte de la vida cotidiana; comprenden lo presente y lo real, y, como sirven directamente á la vida, los estados de conciencia que producen se subordinan á otros fines: esos objetos y fenómenos no pueden ser bellos [1].

Estos dos grandes grupos de objetos y fenómenos constituyen, en cierta manera, dos clases distintas de materia prima. Supongamos ahora que los procedimientos del arte vienen á aplicarse sobre cada una de ellas. ¿Qué sucederá en cada caso?

En lo que toca á los objetos y fenómenos de la primera clase, ya disociados de la vida, es indudable que la reproducción artística no hará sino disociarlos de ella más todavía. Podría de-

(1) V. *infra*, § 10. una salvedad fundamental que hay que tener presente aquí y en los demás puntos del artículo en que se hacen afirmaciones análogas.

cirse que, reflejados ya hacia nosotros por el pasado ó por el ideal, el arte les hace sufrir una nueva reflexión, que les quita algo más de realidad y que los hace aun más aptos para revestir el carácter estético. Un castillo feudal, que, en la naturaleza, no presta servicios y puede ya contemplarse sin ideas de utilidad, presta aún menos servicios pintado en un cuadro; una ficción mitológica, disociada ya, en el mundo real, de nuestra vida intelectual cotidiana, lo está más aún en una poesía ó en un cuento, y, por consiguiente, el arte puede aumentar el carácter estético de uno y otra, quitándoles más verdad y utilidad inmediata en esta especie de doble reflexión.

Supongamos ahora que los procedimientos del arte se aplican al otro grupo de hechos y fenómenos. Como éstos constituyen el alimento de nuestra vida real, no son estéticos en la naturaleza; pero ¿no lo serán cuando los desprende de aquélla la reproducción artística? Ciertamente que, como los edificios de la ciudad en que vivo me son directamente útiles porque me abrigo en ellos ó porque me oriento mirándolos, las percepciones que les corresponden, *como clase*, no pueden ser estéticas; pero si contemplo uno de esos edificios reproducido en un cuadro, *esa percepción especial* no se subordina ya

á un fin ulterior, es inútil, se ha convertido ella misma en un fin, y, si antes fué agradable, podrá ahora convertirse en estética. Mi piedad por las clases obreras es un sentimiento íntimamente ligado á la vida actual, en que el problema social se discute á cada paso, y cuando yo, en la vida real, como legislador ó como propagandista, dicto las disposiciones ó sostengo las ideas que ese sentimiento me inspira, no es él, seguramente, un objeto de contemplación estética, sino un simple motor de mis actos ó de mis pensamientos, que no constituye un fin en sí; pero cuando una novela como *Germinal*, considerada, no como una colección de datos para el legislador ó como un « documento humano », sino *como una obra de arte*, ejercita en mí esos sentimientos de piedad, ellos son objeto, *en este caso particular*, de una contemplación desinteresada, á pesar de pertenecer á una clase de sentimientos que no pueden serlo en la vida real. No puede negarse, ciertamente, que, en casos semejantes, es más grande el peligro de que las ideas de utilidad vengan á perturbar en mayor ó menor grado la pura contemplación estética; pero este peligro, compensado en parte por la mayor fecundidad de esos hechos y fenómenos como engendradores de simpatía (por lo menos comparados con los del pasado), no es causa bastante para

no incluirlos entre los que el arte tiene derecho á aprovechar, y sí, sólo, para establecer entre las diversas formas del arte grupos diversos, de los cuales ninguno dejaría de encontrar cabida en la forma general de la estética evolucionista.

Así, pues, alguien que no fuera enemigo en Estética de las divisiones esquemáticas y no temiera contribuir con nuevas definiciones á aumentar la confusión que reina en la terminología de esta ciencia, podría proponer una división de las escuelas artísticas en dos grupos que vendrían á coincidir en gran parte con las formas de arte llamadas corrientemente idealista y realista. Los hechos y fenómenos de la naturaleza comprenden dos grandes clases: los que pueden ser estéticos (pasados, posibles, remotos, ideales, etc.) y los que no lo son habitualmente (reales, actuales y útiles); las representaciones que corresponden á los primeros, que son ya estéticas fuera del arte, una vez reflejadas por éste son dos veces estéticas á causa de la doble reflexión que más arriba hemos descrito; las representaciones que corresponden á los segundos sólo se hacen estéticas por simple reflexión del arte: son una vez estéticas. En dos palabras, más brevemente y más claramente todavía: hay un arte que trabaja sobre hechos y fenómenos que son ya

estéticos en la vida real, de la que los separa más aún (arte idealista), y un arte que trabaja sobre hechos y fenómenos que no son estéticos en la naturaleza y que él mismo hace estéticos (arte realista).

§ 8.—Estas consideraciones, que nada deben hacer prejuzgar sobre los méritos relativos de las escuelas, pueden justificar, entre otros muchos hechos, el papel del conocimiento en el arte. El razonamiento es, en la vida real, el *medio* por excelencia: medio de llegar á las teorías, á los descubrimientos, á las aplicaciones de la ciencia, á los perfeccionamientos de la industria que facilitan y hacen agradable la existencia: en la vida real no pensamos habitualmente por pensar. Pero cuando el arte consigue ejercitar nuestras facultades de ideación desinteresándonos de sus aplicaciones y sus fines, puede convertir en estética la actividad del raciocinio, tan agradable, dentro de ciertos límites, para el hombre civilizado.

§ 9.—Toquemos ahora de paso el célebre problema de la moral en el arte. Los más sensatos y perspicaces de los pensadores modernos admiten de acuerdo que el arte no debe buscar directamente la moral y que su único fin inmediato debe ser la producción de la belleza, ó, para hablar en términos subjetivos, de los sen-

timientos estéticos; pero todos admiten también que la moralización, que no debió ser buscada como fin próximo, resultará, sin embargo, del arte, de una manera necesaria. Se comprende, en efecto, muy bien, si se reflexiona sobre el génesis de los sentimientos morales ó estéticos, que, tratándose de artistas sanos y de públicos sanos, lo que es bello no puede ser á la vez inmoral, entendido este último término bien á fondo, y se comprende, además, que el ejercicio á que el arte somete nuestros sentimientos, muy especialmente nuestros sentimientos de simpatía, debe fortificarlos y devolvernos así mejorados á la vida social.

Pues bien: esta teoría puede deducirse como consecuencia de la teoría evolucionista. Ya hemos visto que, según la concepción de Spencer, el ejercicio de una facultad en el juego ó en el arte se distingue por dos elementos: un sentimiento de placer inmediato, al que falta el fin ulterior á que ese sentimiento se subordina en la vida real, y un acrecimiento ulterior de la actividad, un perfeccionamiento posterior que se produce como efecto remoto. Ahora bien: cuando una obra de arte despierta en nosotros un placer intenso haciendo vibrar todos nuestros sentimientos simpáticos, el placer inmediato que experimentamos, ó sea el placer estético,

nos representa el primer elemento de la actividad estética, y el segundo, esto es: el perfeccionamiento ulterior, corresponde al perfeccionamiento de los sentimientos simpáticos y morales que la observación constata entre los efectos de la obra.

Tan bien encuadra esta concepción en la fórmula general de la Estética evolucionista, que hasta es posible deducir de ella un nuevo lazo de parentesco entre el arte y el juego.

Cuando los niños, persiguiéndose unos á otros, simulando combates, etc., ejercitan en el juego todos sus músculos, no buscan sino el placer, la diversión. Sin embargo, la Fisiología demostró que este ejercicio de los músculos en el juego los desarrolla y fortifica de una manera mucho más eficaz y saludable que los movimientos calculados que aplica directamente á ese fin la sabia gimnástica de aparatos.

Del mismo modo que los niños, nosotros no buscamos en el arte sino sentimientos de placer, aunque éstos sean en el caso mucho más elevados. Y, sin embargo, el ejercicio de nuestras facultades que él nos ofrece, hace del arte un factor de moralización infinitamente más eficaz que los fríos consejos, que las fórmulas de conducta y que los secos preceptos calculados.

§ 10.—Hagamos ahora una última observa-

ción, la más importante de todas. Dado el espíritu general de la teoría evolucionista, que establece el parentesco de todos los fenómenos y que los une por transiciones insensibles, hay que admitir que, si en el mundo exterior la belleza sale lentamente de la utilidad, entre el caso extremo de una utilidad vital que excluye la belleza y el de una belleza de orden elevado que excluye la utilidad, deberá existir toda una gradación de casos intermedios en los que la utilidad y la belleza podrán parcialmente coexistir, y hay que admitir, del mismo modo, que, en el espíritu, entre el caso extremo de una necesidad vital que excluye la emoción estética y el de una emoción estética de orden elevado que excluye la necesidad, deberá también existir una cadena de casos intermedios, una gradación de estados de conciencia en que la necesidad y la emoción estética *podrán coexistir parcialmente* también; sólo que, y esto es lo fundamental, la utilidad y la belleza en el primer caso y la necesidad y la emoción estética en el segundo, *deberán encontrarse en razón inversa*. Una expresión exacta de los hechos estaría encerrada en la siguiente fórmula: *la emoción estética y la belleza no pueden surgir y crecer sino á condición de ir excluyendo proporcionalmente la necesidad y la utilidad.*

III

DISCUSIÓN

§ 11.—Entre las objeciones que se han dirigido á las conclusiones de la Estética evolucionista, se citan muy á menudo las que ha formulado Guyau en sus «Problemas de la Estética Contemporánea». El medio más adecuado de demostrar eficazmente el alcance y la significación de la teoría de Spencer, me ha parecido la discusión de esas objeciones. Debo advertir que, como ellas se dirigen, al mismo tiempo que á las ideas de Spencer, á las de otros escritores, especialmente á las de Grant Allen, yo tendré en cuenta únicamente las que presenta su autor como contrarias á las teorías del primero.

Prescindiré, en consecuencia, de los argumentos que dirige Guyau contra el criterio propuesto por Grant Allen para distinguir el arte del juego. Consiste éste en considerar el juego como el ejercicio de las facultades activas, y el arte como el ejercicio de las facultades contemplativas, y es, seguramente, inferior al de Spencer, para el cual el juego resulta del ejercicio de las actividades inferiores y el arte del ejercicio de las actividades superiores. Tiene este último criterio la ventaja

de no establecer entre los dos órdenes de hechos una división geométrica y absoluta, y tanto las consideraciones con que Guyau demuestra que, en el ejercicio de toda facultad, hay una parte más ó menos grande de actividad, como las que le sirven para probar que no hay entre el arte y el juego una distinción neta y precisa, tienden seguramente á afirmar su verdad. «Así vemos » borrarse (escribe el filósofo francés) la distin- » ción establecida por la escuela de la evolución » entre el juego y el arte. ¿Diremos, pues, que todo » juego encierra elementos estéticos? Esta doc- » trina es más consecuente y verdadera». Ciertamente que si la doctrina de la Evolución, que afirma el parentesco del juego y el arte, ha establecido entre ellos una distinción, y si Guyau, por su argumentación, ha conseguido «borrarla», esta argumentación no tiende á combatir la doctrina de la Evolución, sino á dar más fuerza aún á su afirmación fundamental. Pero, dejando esta clase de argumentos, pasemos al estudio de otros más importantes, que, como trataré de hacerlo ver, tienden todos, como el anterior, á reforzar, en la mayor parte de los casos, la teoría que pretenden combatir.

§ 12.—Los primeros que encontraremos se dirigen contra la oposición establecida por Spencer entre lo útil y lo bello. El pensamiento de

Guyau es que, al contemplar y comprender la adaptación de un objeto útil al fin á que está destinado, encuentra ya el espíritu una especie de placer que constituye los rudimentos de la emoción estética. «En los objetos exteriores, por » ejemplo, en un puente, en un viaducto, en un » navío, la utilidad constituye siempre, como tal, » una cierta belleza; esta belleza se resuelve, ya » en una satisfacción de la *inteligencia*, que en- » cuentra á la cosa bien adaptada á su fin, ya » en una satisfacción de la *sensibilidad*, que en- » cuentra agradable ese fin y que goza con ello. » El encanto de lo útil reside, pues, á la vez en » su carácter *ingenioso*, y constantemente *agra- » dable*. Un conductor, al pasar por un camino, » exclamará con entusiasmo: «¡Qué hermoso » camino!» Con este epíteto designará á la vez » el arte sabio con que aquél ha sido construído » y la facilidad con que su carruaje se desliza » sobre la calzada unida sin sacudamientos y sin » obstáculos.» «La arquitectura, un arte que » M. Grant Allen olvida demasiado en su *Esté- » tica Fisiológica,* fué en su origen (sigue dicien- » do Guyau) completamente utilitaria. Aun » para que un edificio nos agrade, es necesario » que nos parezca acomodado á su objeto, que » justifique para nuestro espíritu el arreglo de » sus partes; una casa adornada con mucha ele-

» gancia, pero en la que nada pareciera hecho
» para la comodidad de la habitación, en la que
» las ventanas fueran pequeñas, las puertas es-
» trechas, las escaleras demasiado empinadas,
» nos chocaría como un contrasentido estético.
» Al contrario, toda organización de partes re-
» lacionada á un fin constituye un orden, una
» armonía, y hace mucho tiempo que se han
» unido la belleza y el orden.»

Prescindamos de que hay casi, en el ejemplo del conductor, un verdadero juego de palabras, pues en realidad la palabra *belle* no se emplea aquí en su sentido corriente; prescindamos también de que se abusa hasta cierto punto del sentido de los términos al llamar estético al sentimiento agradable que produce la contemplación de ciertos objetos útiles, y, dejando de lado estas consideraciones, estudiemos el valor de los ejemplos.

Empecemos por recordar una consideración ya establecida (§ 10). Si una teoría evolucionista constata diferencias ú oposiciones entre dos clases de fenómenos, esas diferencias y oposiciones podrán ser absolutas en los casos extremos; pero el mismo espíritu de la teoría obliga á suponer entre estos casos extremos toda una gradación de casos intermedios, por los que se establecerá una transición insensible y paula-

tina. En este caso particular, por ejemplo, entre la utilidad absoluta y vital que excluye la belleza, y la belleza que ha llegado al grado de elevación necesario para excluir la utilidad, hay que suponer por fuerza una serie de casos intermedios que representen esta transformación y en los cuales la utilidad y la belleza podrán coexistir, aunque en razón inversa. Guyau no parece haber tenido en cuenta esto [1]. Si la arquitectura ha sido al principio «completamente utilitaria», á este carácter correspondió, por cierto, la carencia casi absoluta ó absoluta de belleza que las chozas salvajes ofrecieron para sus primeros habitadores; y si, indudablemente, «toda organización de partes con relación á un fin constituye un orden y una armonía», la percepción de ese orden y esa armonía no toma carácter estético sino cuando no nos proponemos directamente alcanzar aquel fin y solamente lo tenemos en cuenta como elemento de contemplación. Las diversas partes de un molino están adaptadas á un fin determinado; pero el molino no resulta bello para

(1) En una nota de su réplica, para no citar más que un ejemplo, se pregunta, después de haber recordado el papel de la necesidad y del deseo en la evolución del sentimiento de la belleza: «¿Por qué establecer hoy una distinción tan absoluta entre lo bello, lo útil y lo agradable, cuando se reconoce que han estado primitivamente confundidos?» —Porque nosotros admitimos precisamente que todo estaba confundido al principio y se ha separado después, podría contestar Grant Allen á este reproche, que resulta extraño dirigido á un evolucionista.

el que busca directamente ese fin, v. g.: para el propietario cuando lo utiliza para obtener harina, sino para el paseante que lo descubre en medio del paisaje y que sólo tiene en cuenta el fin del molino como una parte desinteresada del conjunto de sus ideas. En cuanto al ejemplo del conductor, si, en su exclamación, la palabra *belle* quisiera decir alguna otra cosa que *útil ó adecuado á su fin,* expresaría siempre una emoción menos capaz de convertirse en estética que la del *touriste* que se traslada en el coche en una excursión de placer y que contempla el camino sin ningún fin utilitario.

Lo que puede aquí engendar confusiones es olvidar que la contemplación de un objeto útil constituye, en realidad, un estado de ánimo desinteresado para todo el que en este momento no se aprovecha de él ni piensa en hacerlo. Pueden resultar de aquí algunas excepciones aparentes al principio evolucionista, pero basta, para verlas desvanecerse, penetrarse bien del espíritu de la teoría. Para comprenderlo bien, dejemos estos argumentos que sólo se refieren á una de las consecuencias de la Estética evolucionista, y pasemos á los argumentos subjetivos que pretenden atacarla en sus bases mismas.

§ 13.—Á la oposición objetiva de la utilidad y la belleza corresponde la oposición subjetiva

de la necesidad y el deseo por una parte y el placer estético por la otra, oposición mucho más vasta que la anterior, y que, en realidad, constituye su causa. Refutando un argumento en que Spencer trata de demostrar que, al servirnos de nuestros estados de conciencia como medios de llegar á alguna cosa «buena y útil», les quitamos su carácter estético, y en que el filósofo inglés presenta el caso de una persona que, recorriendo un mercado, se sirve de sus percepciones visuales para dirigirse y hacer sus compras, escribe Guyau: «Supongamos que un via-
» jero, fatigado por una larga excursión en ve-
» rano, descubre en el mercado una canasta
» llena de uvas ó de duraznos sabrosos capaces
» como decía La Fontaine, de hacerse de ante-
» mano comer con los ojos, ¿experimentará, al
» avanzar la mano hacia los frutos, justamente
» lo contrario, justamente la «antítesis» del pla-
» cer estético? No lo creemos, y creemos, por el
» contrario, que ciertas sensaciones de ese gé-
» nero son dignas de ser comparadas con ciertos
» goces estéticos muy elementales».

No creo justo, en efecto, considerar ese estado de conciencia como la antítesis del placer estético; pero creo posible emplear precisamente este mismo ejemplo para comprobar la teoría evolucionista bien comprendida. Supongamos, en efecto,

que tres personas se acercan, en situaciones orgánicas diferentes, á esa cesta llena de frutos: la primera se halla á punto de morir de sed y de hambre; la segunda se halla fatigáda también, aunque en un grado menor, y la tercera, finalmente, se encuentra satisfecha y no experimenta necesidad alguna.

En estos tres ejemplos he presentado la necesidad en orden decreciente; es fácil ver que el placer estético se producirá en orden inverso. El individuo que está á punto de perecer de hambre y de sed, se arrojará sobre las frutas sin preocuparse de su disposición más ó menos simétrica ni de su coloración más ó menos hermosa: sólo tendrá en cuenta la imperiosa necesidad que debe satisfacer. El que está simplemente fatigado y sediento, aunque en menor grado, podrá detenerse un momento á contemplar el aspecto de las frutas; pero seguramente que el carácter estético de esta contemplación no será muy intenso, ni muy larga, tampoco, su duración. Finalmente, el tercero, que se pasea frente á la cesta de frutos sin experimentar ninguna necesidad ni ningún deseo imperioso, se detendrá ante ella, contemplará la disposición de su contenido, notará los matices y contrastes de sus colores, la pintará si es artista, y, en todos los casos, el placer estético que una percepción de esa especie

puede dar, habrá alcanzado el máximum al mismo tiempo que cesaban la necesidad y los deseos vitales. Al máximum de necesidad ha correspondido, pues, en el primer caso, la falta de carácter estético; en el segundo, el carácter estético ha podido ya surgir, porque la necesidad ha disminuído; y aquél ha llegado á su máximum en el tercero, correspondiendo á la supresión total de la necesidad.

Lo que es cierto es que, al hablar de la oposición del deseo y de la emoción estética, hay que recordar que se trata de deseos vitales, correspondientes á necesidades inmediatas é imperiosas; pues otra clase de deseos, más separados de la vida y correspondientes á hechos ó sentimientos que pueden por sí mismos ser también estéticos, no vienen sino á reforzar el sentimiento originario y á dar así más fuerza á la teoría. Guyau pregunta: «¿Alguien ha leído alguna vez es-
» tos versos de Musset:

> Partons, nous sommes seuls, l'univers est à nous.
> Voici la verte Écosse, et la brune Italie,
> Et la Grèce, ma mère, où le miel est si doux....

» sin sentir una vaga nostalgia de los países poé-
» ticos y desconocidos, una necesidad de hori-
» zontes nuevos»?

Pero es claro que ese deseo de emprender via-

jes por países poéticos y desconocidos, que esa necesidad de otros horizontes, difieren del deseo que impulsa á emprender viajes al comerciante ó de la necesidad que lleva al enfermo á buscar climas nuevos, y difieren de ellos precisamente en que no son deseos vitales ni necesidades imperiosas, sino deseos de excursiones que no son útiles directamente y que, por esto mismo, engendran una serie de representaciones estéticas.

Sólo se necesita, pues, un trabajo de interpretación para hacer entrar dentro de la fórmula evolucionista la mayor parte de las observaciones de Guyau.

Cuando este último nos dice que las cuatro grandes necesidades del hombre: respirar, moverse, nutrirse y reproducirse, pueden revestir un carácter estético, sería permitido negar el valor de los ejemplos que propone, haciendo notar que la afirmación de que «respirar ampliamente, sentir que la sangre se purifica al contacto del aire y que todo el sistema circulatorio vuelve á tomar actividad y fuerza» (cuando se pasa de un aire viciado á un aire puro): de que «sentirse vivir» y escuchar en el fondo de sí «una especie de canto sordo y dulce», etc., son actos estéticos, implica un abuso de lenguaje y nos llevaría, borrando el significado de los términos,

á confundir todos los estados de conciencia agradables, en lo que no habria ninguna ventaja; pero, aun concediendo á esos actos el carácter estético, podria hacerse notar todavia que quien, en un momento dado, aplica su atención á *sentirse vivir*, y á escuchar dentro de si el *canto sordo* de su vida orgánica, toma en ese momento su cenestesia como un objeto de contemplación por sí, independiente de los servicios que le presta habitualmente. Cuando Guyau cita en seguida estos versos de Víctor Hugo:

Oh! laissez, laissez-moi m'enfouir sur le rivage.
Laissez-moi respirer l'odeur du flot sauvage!
Jersey rit, terre libre, au sein des sombres mers....

podria hacerse notar que «la embriaguez de la fuga, de la carrera en pleno viento, de la vuelta á la vida casi salvaje de los campos y de las playas», en que ellos hacen pensar, no son actos de una utilidad inmediata y vital. En cuanto á la reproducción, que se encuentra en condiciones especiales por no estar relacionada con las necesidades del individuo, sino con las de la especie, y porque su ejercicio es perjudicial al sér en cuanto pasa de límites muy restringidos, no puede servir tampoco de argumento: si bien una mujer bella es más capaz que otra que no lo es, de despertar deseos, el momento en que éstos

nos dominan es, seguramente, el menos á propósito para apreciar esa belleza; y es, por el contrario, al adormecerse ellos cuando la contemplación puramente estética vuelve á renacer. Finalmente: los libertinos han logrado constituir una estética del placer sexual, tomando á éste como un fin en sí y separándolo por completo de su objeto; sus prácticas múltiples y sus procedimientos refinados no deberían ser nombrados al mismo tiempo que los procedimientos de la estética propiamente dicha, sana y moralizadora; pero ¿no es cierto, por lo menos, que esa estética sexual tiene de común con la otra su separación de la utilidad y las necesidades de la vida?

Todos los ejemplos de Guyau son, pues, dificultades aparentes, que pueden parecer embarazosas porque se ha ido á buscarlas á los terrenos fronterizos, entre los hechos de transición, ó en esa confusión primitiva que un evolucionista debe postular en el origen de todos los fenómenos. Si «una *bella* mujer, para un hombre « del pueblo, es una mujer grande, vigorosa, de « colores frescos y amplias formas, y es también « la que puede satisfacer mejor el acto sexual», esta coincidencia sólo tiene lugar, en un mismo momento, en un hombre incapaz de experimentar un placer estético elevado; y muy superior

á este placer del hombre del pueblo, que apenas merece el nombre de estético, es el que experimenta el hombre de inteligencia y sentimientos más elevados, capaz de contemplar una mujer hermosa sin ser presa de los deseos sexuales. «Las formas y los colores que han agradado al principio á los animales, han debido ser los de las cosas propias para nutrirlos»; pero aquel agrado no tenía todavía carácter estético, precisamente por su íntima ligazón con las necesidades vitales, y sólo más adelante, cuando la evolución separó lo que al principio estaba confundido, las formas y los colores que se empezaban á distanciar de aquéllas empezaron á convertirse por eso mismo en estéticas. La jovencita de los Pirineos, cuando Guyau le preguntaba: «¿Cómo se llama esta planta tan linda?» pudo responder: «Eso no vale nada: no se come»; pero lo que se deduce lógicamente de este ejemplo, es que esa niña no comprendía todavía la belleza ni era capaz de experimentar placer estético, precisamente porque no sabía aún desprenderse de las ideas de utilidad, y aun cuando no se acepte esta conclusión, deberá reconocerse por lo menos que esa pretendida emoción estética que se confundía con la utilidad (la emoción que podría experimentar la niña mirando una planta de ensalada), era bien inferior á la

que el mismo Guyau experimentaba al contemplar la *jolie plante* sin ideas de utilidad. «Para » un marino el mar parecerá bello cuando está se» guro, y feo precisamente cuando el turista ad» mirará sus grandes olas blancas»; pero, aun prescindiendo de que la emoción del marino al contemplar una mar segura no puede llamarse estética sin evidente abuso de lenguaje, habría que admitir siempre que esa pretendida emoción estética ligada á la utilidad es infinitamente menos elevada que la del turista, y, por consiguiente, que en este ejemplo, como en el anterior, la utilidad y la belleza, la necesidad y la emoción estética, se encuentran en razón inversa. El paisano de Hyères que, cuando lo felicitaba Grant Allen por la hermosa vista que presentaba su casa del lado del mar, se volvió al lado opuesto, hacia una plantación de coles, y exclamó: «En efecto, hay aquí una vista magnífica», era incapaz de experimentar verdadera emoción estética, y lo era, precisamente porque no sabía prescindir de sus necesidades y de consideraciones utilitarias; pero aun cuando se diera, á mi juicio cometiendo una deplorable confusión de lenguaje, el nombre de estética á su contemplación de un campo de coles, sería preciso confesar que esa contemplación del paisano es infinitamente menos estética que la de

su culto interlocutor que contempla el mar sin ideas de utilidad. La necesidad y la emoción estética, subjetivamente, como la utilidad y la belleza, objetivamente, se encuentran, pues, en razón inversa, y si «lo bello parece derivarse en gran parte de lo provechoso y de lo deseable», los esfuerzos hechos para confundirlos de nuevo después que la evolución los ha separado, me parecen, por lo menos, absolutamente innecesarios.

§ 14. —La discusión de los argumentos en que Guyau trata de negar la separación absoluta establecida por algunos evolucionistas entre la emoción estética y la actividad no nos interesa aquí, pues ella se refiere á la división establecida entre el arte y el juego por Grant Allen y no á la más perfecta de Spencer; sólo diremos que Guyau se refiere á la actividad que la emoción estética engendra *posteriormente* en el espíritu, y que Spencer, lejos de excluir de su teoría esta actividad ulterior, la admite y la señala, como hemos visto, al hablar del perfeccionamiento del órgano y de la *disposición*, que constituye un elemento común de las actividades estéticas y de las actividades ordinarias. Citaré, sin embargo, algunos de los ejemplos de este capítulo, que me parecen, como muchos de los que ya he analizado, más á propósito para

confirmar que para quitar fuerza á las conclusiones de la Estética evolucionista.

«Los Espartanos, dice Guyau, sentían mejor
» todas las bellezas de los versos de Tirteo; los
» alemanes, las de los de Koerner ó Uhland,
» cuando estos versos los llevaban al combate; la
» Marsellesa no conmovió nunca probablemente
» á los voluntarios de la Revolución como el día
» en que los llevó de un solo aliento á la cima de
» las colinas de Jemmapes».

Pues bien: á mi juicio, la emoción producida por un himno ó canto guerrero en los soldados á quienes lleva á la batalla, no debe, en rigor, calificarse de estética: es una exaltación de la actividad y de los sentimientos patrióticos que corresponde al ejercicio ordinario de las facultades. Es esta una simple cuestión de palabras, y solamente pueden alegarse contra esa denominación razones de precisión y de comodidad de lenguaje; pero ¿qué ventaja hay en confundir todas las emociones con el nombre de estéticas, quitando á las palabras su sentido corriente y relativamente claro? Por lo demás, aun cuando se crea que el soldado puede pensar, al lanzarse al combate, en admirar estéticamente un himno guerrero, habrá que creer, por lo menos, que se encuentra en mejores condiciones para ello el que, en disposición de espí-

ritu más tranquila y adecuada, puede consagrar más atención y más tiempo á las bellezas de la poesía.

A continuación del anterior, Guyau presenta otros dos ejemplos: «Dos enamorados, inclina» dos sobre algún poema de amor, como los hé» roes del Dante y viviendo lo que leen, gozarán » más, aun desde el punto de vista estético». «Es » un ejemplo banal el de José Vernet haciéndose » atar á un mástil para contemplar una tempes» tad: ¿se dirá que sentía menos la sublimidad » del Océano porque era actor al mismo tiempo » que espectador? Vamos más lejos: si hubiera » podido emprender él mismo la lucha contra » el Océano, empuñar el timón y dirigir solo la » nave sobre la gran mar furiosa, lejos de ha» berse debilitado su emoción estética, hubiera » comprendido mejor esa antítesis del hombre y » la naturaleza en que se resuelve, según Kant, » el sentimiento de lo sublime».

Sobre el primer ejemplo, una observación bastará: el placer de los dos enamorados se refuerza porque sus facultades afectivas se ejercitan en simpatizar con las aventuras de personajes ficticios, á las cuales no refieren ningún interés inmediato. Sobre el segundo ejemplo sólo hay que decir que José Vernet, atado en el mástil, era un simple espectador y no tenía con la tor-

menta relaciones directas y vitales, como, por ejemplo, las de un marinero; y, en cuanto á la suposición de que, si hubiera tomado el timón para dirigir la nave, con la conciencia de su inmensa responsabilidad y con toda su atención empeñada en la tarea, hubiera experimentado *emoción estética*, debe parecer á cualquiera absolutamente inverosímil é inadmisible.

§ 15.—Más interés tiene la discusión de las relaciones existentes entre la belleza y la realidad.

Recordemos, ante todo, las conclusiones que se han derivado, en la segunda parte de este estudio, de la fórmula evolucionista. Hay una estética del mundo real y una estética del arte; la primera se refiere á los objetos y hechos reales, y la segunda á los que el arte representa; como, para que una representación pueda convertirse en estética, es necesario que deje de ser inmediata y vitalmente útil, resultará que, *en el mundo real*, los objetos que no son inmediatamente útiles, y aun los que lo son, en los momentos en que se prescinde de su utilidad, podrán engendrar representaciones estéticas, siendo imposible, por el contrario, que un objeto vitalmente útil pueda producir, considerado como tal, una emoción verdaderamente estética; entre tanto, cuando cualquier acto ó fenómeno

es reproducido por el arte, ha sido, por este solo hecho, separado de la vida, y puede originar placer estético, sea cual sea su naturaleza.

Así, pues, según la teoría evolucionista bien comprendida, ***en el mundo exterior la belleza no se opone á la realidad, y sí sólo á una realidad vital é inmediatamente útil; y, en el arte, todo puede ser estético***, porque los objetos ó hechos que él representa son separados de la vida por los mismos procedimientos de la reproducción artística.

He aquí, ahora, el párrafo en que Guyau acumula la mayor parte de sus argumentos:

«La importancia de la acción en el senti-
» miento de lo bello tiene una consecuencia que
» es necesario notar: la ficción no es como se ha
» pretendido, una de las condiciones necesarias
» de la belleza. Schiller y sus sucesores, al redu-
» cir el arte á la ficción, toman por una cualidad
» esencial uno de los defectos del arte humano,
» como es el de no poder dar la vida y la activi-
» dad verdadera. Suponed, para tomar ejemplos
» remotos, las grandes escenas de Eurípides y de
» Corneille, vividas ante nosotros, en lugar de ser
» representadas; suponed que asistís á la clemen-
» cia de Augusto, á la vuelta heroica de Nicome-
» des, al grito sublime de Polixena: esas acciones
» ó esas palabras ¿perderán algo de su belleza

» por ser ejecutadas y pronunciadas por seres
» reales que vivan y palpiten ante nuestros ojos?
» Esto equivaldría á decir que un discurso de
» Mirabeau ó de Dantón, improvisado en una si-
» tuación trágica, producía menos efecto estético
» sobre el oyente que el que produce sobre noso-
» tros. ¡Nosotros tendríamos más placer en escu-
» char á Demóstenes que el que tuvieron los ate-
» nienses en escucharlo! Del mismo modo, es á
» su mármol y á su inmovilidad á lo que debe su
» belleza la Venus de Milo; si sus ojos vacíos se
» llenaran de luz interior y si la viéramos avan-
» zar hácia nosotros, cesaríamos de admirarla.
» La Mona Lisa de Leonardo ó la Santa Bárbara
» de Palma el Antiguo no podrían animarse sin
» decaer. ¡Cómo si el deseo supremo, el irrealiza-
» ble ideal del artista no fuera el de insuflar la
» vida en su obra, el de crear en vez de fabricar!
» Si finge es á su pesar, como el mecánico cons-
» truye á su pesar máquinas en vez de seres vi-
» vientes. La ficción, lejos de ser una condición
» de la belleza en el arte, la limita. La vida, la
» realidad: he aquí el verdadero fin del arte, al
» cual no llega éste por una especie de aborto.
» Los Miguel Ángel y los Ticiano son Jehovás
» malogrados; en realidad, *la Noche* de Miguel
» Ángel es hecha para la vida; profunda, sin sa-
» berlo, era la palabra escrita debajo por un

» poeta: «Duerme». El arte es como el sueño del » ideal humano, fijado en la piedra dura ó en » la tela, sin poder nunca levantarse y andar».

Pues bien: yo creo, en cuanto á los primeros de estos ejemplos, que todos ellos, á menos de falsear por completo el sentido de los términos, pueden servir para comprobar la teoría de Spencer, más bien que para combatirla. La clemencia de Augusto despertó ciertamente en Cinna, perdonado por él, una emoción intensa, pero que correspondía al ejercicio ordinario de las emociones: componíase de agradecimiento, de alegría, de humillación ante la generosidad del hombre contra cuya vida había querido atentar, y de otros elementos análogos; pero, entiéndase bien: de agradecimiento ordinario, de humillación ordinaria, precisamente porque Cinna no tenía tiempo ni disposiciones para pensar en el carácter *estético* de la acción magnánima que de tan cerca interesaba á su existencia; ya hemos dicho que es ésta una simple cuestión de palabras: si se quiere llamar estético á todo agradecimiento, estética á toda alegría, nada podrá impedirlo; pero se confundirán todos los fenómenos, y no tendremos palabra para expresar los sentimientos del arte, que difieren, sin embargo, de los sentimientos ordinarios, por caracteres bien definidos; entre tanto, si conservamos

la distinción establecida por los evolucionistas, tendremos de los sentimientos estéticos una idea distinta y clara, pero tendremos que excluir de ellos la emoción del hombre que, en la vida real, es perdonado cuando espera el suplicio y la muerte. Si, conservando este criterio, nos suponemos contemporáneos de Augusto y de Cinna, é interesados, como ciudadanos romanos, en las resoluciones del emperador, experimentaremos, según los casos, inquietudes por el resultado de la conjuración y por la suerte de Roma; alegría ó temor cuando ésta es descubierta, etc., y sólo en los momentos en que todos estos sentimientos nos permitan pensar en la *belleza* de la acción del emperador, estaremos en disposiciones de experimentar emoción estética. ¿Quién la experimentará, entre tanto, completa? El que, por pertenecer á otra época y á otra civilización distinta, puede llenar su espíritu con la representación de esa acción que le ofrece el arte, sin que vengan á perturbar esa actitud de la conciencia sentimientos como los que ya hemos descrito. Así, pues: para Cinna, el más interesado en el perdón de Augusto, ausencia de emoción estética (si se quiere dar á esta expresión el único sentido que la distingue de las emociones ordinarias); para los conciudadanos y contemporáneos, menos interesados ya en el acto, que tiene,

para ellos, una realidad menos vital, posibilidad de una emoción estética que no llega, sin embargo, á ser pura, por mezclarse con ideas de utilidad. Para nosotros, finalmente, posibilidad de la emoción estética en toda su pureza, porque la tragedia nos presenta el acto desprendido de la realidad vital y utilitaria de que nuestra existencia práctica nos rodea. En el mismo caso que el de la clemencia de Augusto se encuentran los otros ejemplos. Los súbditos de Prusias estaban demasiado preocupados por las consecuencias políticas de la vuelta de Nicomedes, para encontrarse en disposiciones de fijarse en la belleza de esa acción; y el hijo de Aquiles, al sacrificar á Polixena, experimentaba una mezcla de piedad, de compasión y de exaltación religiosa, extremadamente intensas, por cierto, pero que no eran *estéticas:* eran una piedad ordinaria, una compasión ordinaria, una exaltación ordinaria, á menos que, aplicándoles el nombre de estéticas, no se quiera confundir el sentido de todos los términos. Al orden común de los sentimientos pertenecían también la piedad y la compasión de los que presenciaban el acto; y acciones semejantes sólo resultan estéticas cuando el arte, al separarlas de la vida, nos las ofrece como un objeto de contemplación, aislado de la realidad utilitaria en que engrana

el curso de nuestra vida. No prueba más, contra la teoría evolucionista, el ejemplo de los discursos de Demóstenes y Dantón. Cuando el primero incitaba á los griegos contra Filipo, cuando los oradores de la Revolución incitaban á defenderse al pueblo francés, la exaltación del patriotismo, el entusiasmo guerrero, el odio y el terror á la opresión, producían, al fundirse en el espíritu de cada ciudadano, una emoción intensísima; pero, una vez más: ¿en qué esa emoción merece el nombre de estética? ¿Con qué objeto confundirla con otros sentimientos que tanto difieren de ellos, suprimiendo una distinción útil y fecunda?

En cuanto á los otros argumentos, suponen todos una confusión entre la estética de la vida real y la estética del arte. No sabemos bien lo que sucedería si el arte creara seres reales y vivientes, análogos á los demás que nos rodean; probablemente aquellos seres despertarían en nosotros los mismos sentimientos que despiertan éstos, y, de acuerdo con la que hemos llamado estética de la realidad, esos sentimientos estarían despojados del carácter estético cuando estuvieran subordinados á fines utilitarios, y podrían adquirirlo al separarse de éstos. Si los ojos de la Venus de Milo «se llenaran de luz interior, y si la viéramos avanzar hacia nosotros»

experimentaríamos, al contemplarla, emoción estética, siempre que no nos embargaran en ese momento ideas demasiado utilitarias; en nada se opone á esto la estética evolucionista; pero si todo esto sucediera, habrían desaparecido la emoción artística y la estética del arte; faltaría toda una categoría de emociones, y el hombre tendría que echar de menos esa actividad *ficticia* que el arte le proporciona al representar una mujer hermosa en la tela ó en el mármol, al representar una acción en la novela ó en la poesía. Quedaríamos reducidos á la estética de la vida real; privados, por consiguiente, de una fuente fecunda de placer estético; pero la estética de la vida real ¿no obedecería, como obedece hoy, á los principios de la teoría evolucionista?

§ 16.—Nuevas consideraciones, tendientes á aclarar é interpretar el sentido de la fórmula de Spencer, se hacen necesarias para estudiar «las condiciones de la belleza en los movimientos».

Si una teoría sienta en principio que un desarrollo excesivo de energía, aplicado á la con secución de un fin inmediatamente útil á la vida, tiende á excluir el placer estético, y que éste puede nacer, por el contrario, cuando lo que se gasta es un sobrante de energía, un sobrante de fuerza mental, es natural que, para comprobar

este principio, habrá que examinar las condiciones de la emoción estética y las condiciones del desarrollo de energía *en la misma persona*. No se ha tenido esto en cuenta, sin embargo, en los ejemplos que Guyau cita para probar «que el trabajo se adapta tan bien como el juego á los movimientos estéticos» y que transcribo en seguida:

«Observad sobre una escala una serie de obre-
» ros que se pasan una piedra de mano en mano:
» la pesada piedrá sube poco á poco, sostenida por
» todos esos brazos que la recogen y la lanzan á
» su vez; ¿no hay en este cuadro una cierta belleza
» inseparable del objeto perseguido y, por consi-
» guiente, del trabajo efectuado? Del mismo modo
» los hombres que tiran de un cable para levan-
» tar un madero, los remeros, los aserradores, los
» herreros, son bellos en el trabajo, aun cuando
» los veamos sudorosos por el esfuerzo. Un se-
» gador hábil puede ser tan elegante en su gé-
» nero como un bailarín; un pintor llegará á
» preferir el primero al segundo para represen-
» tarlo en un cuadro. Un leñador, tratando de
» derribar una encina y blandiendo el hacha con
» sus músculos rígidos, puede despertar casi el
» sentimiento de lo sublime».

Todos estos hechos son perfectamente ciertos: hay belleza en los movimientos de un tra-

bajador, en los movimientos de un segador ó de un leñador; pero ¿para quién? No, ciertamente, para el mismo trabajador, el cual, lejos de experimentar placer estético, ni siquiera experimenta un placer. Quien encuentra bellos esos movimientos, es el paseante que se detiene á contemplarlos, el espectador que los presencia, el pintor que los copia; esto es, en todos los casos, una persona desinteresada, que no gasta todas sus energías como el mismo obrero, sino que suministra un recreo, una actividad de lujo á sus facultades perceptivas. Supongamos una casa de campo en construcción: para levantar el edificio, varios obreros hacen subir los ladrillos de mano en mano ó arrastran pesados maderos, mientras otros derriban los árboles que estorban, ó siegan para recoger la cosecha; por su parte, el maestro de obras, el arrendatario, el propietario, vigilan cuidadosamente estos trabajos, mientras que un paseante se detiene desinteresadamente á contemplarlos, y un pintor, sentado sobre el tronco de un árbol, se entretiene en reproducir sobre la tela el animado cuadro. Tenemos aquí tres grupos de hombres. Ante todo, los obreros: todos ellos emplean en su trabajo sus fuerzas enteras, todos ellos hacen un gasto excesivo de energía, y, al mismo tiempo, no experimentan ni siquiera los rudimentos del

placer estético; en el segundo grupo figuran el propietario, el arrendatario, el maestro de obras: emplean todavía en la vigilancia una gran cantidad de energías, aunque menor ya que la que gastan los obreros, y sólo experimentan, en ciertos momentos, un placer estético rudimentario, perturbado por las ideas de utilidad que los preocupan; en el tercer grupo figuran el paseante y el pintor, espectadores desinteresados que, después de haber llenado las necesidades de su vida, ejercitan sin ideas utilitarias sus sentidos y sus sentimientos, y son éstos los que experimentan el placer estético en toda su pureza. En el primer caso, á un gasto de energías excesivo y directamente útil, corresponde la ausencia de placer estético; en el segundo, la disminución de energías empleadas puede permitir que nazca el placer estético, pero todavía rudimentario é imperfecto; en el tercer caso, á la ausencia de fines utilitarios y á un ejercicio desinteresado de las facultades, corresponde el placer estético en toda su pureza. ¿No constituyen esta clase de ejemplos la comprobación más acabada de la teoría evolucionista?

He aquí otro que se encuentra en las mismas condiciones: «El mensajero de Maratón, representado por los escultores griegos, podía estar » cubierto de sudor y de polvo y reflejar en sus

» rasgos el agotamiento del esfuerzo y el comien-
» zo de la agonía; para transfigurarse y conver-
» tirse en sublime, tenía la rama de laurel que
» agitaba sobre su cabeza; este hombre rendido,
» pero triunfante, es como el símbolo del trabajo
» humano, de esa belleza suprema que no es he-
» cha de parsimonia, sino de liberalidad, que no
» es hecha de facilidad, sino de esfuerzo, y en que
» el movimiento no aparece simplemente como
» el signo y la medida de la fuerza gastada, sino
» como la expresión de la voluntad y el medio de
» apreciar su energía interior». Al interpretar este hecho, se comete la misma confusión que en los casos anteriores: se constata el esfuerzo en una persona (el soldado de Maratón) y la emoción estética en otra (el espectador que lo contempla «representado por los escultores griegos»). En realidad, el soldado de Maratón, llena su alma por la alegría y el entusiasmo de la victoria, y exhaustas sus fuerzas por la anhelante carrera, no pensó un solo momento en encontrarse estético: sus emociones eran de otra clase muy distinta; los ciudadanos atenienses, al recibir la noticia que decidía de la suerte de su patria, se encontraron en ese momento en una actitud de espíritu casi idéntica, y si pudieron experimentar placer estético, si pudieron pensar un momento en que aquel hom-

bre estaba entonces *bello,* sólo fué incidentalmente, porque otra clase de emociones más intensas y vitales los embargaban demasiado. ¿Quién es, entonces, el que experimenta verdadero placer estético? El que contempla una estatua ó un cuadro en que está representada la muerte del mensajero de Maratón; el que, satisfechas las necesidades de su existencia, tiene todavía un exceso de admiración y de simpatía para consagrarlo á una muerte sublime que el tiempo ha separado de la realidad presente y palpitante y que el arte ha separado de la vida.

«Se experimenta cierto placer (dice también Guyau) en seguir el trabajo mental de un matemático ó de un filósofo». Tampoco aquí el exceso de trabajo y el placer estético se producen en la misma persona: en el filósofo y el matemático, el exceso de trabajo excluye la emoción estética; en el espectador, es mucho menor la energía empleada, y la emoción estética puede nacer: nueva comprobación de la teoría evolucionista.

Un ejemplo más: «.... es una condición (el » esfuerzo) del interés que despierta en nosotros » el trabajo. La tensión de los músculos, la fatiga » llevada hasta cierto límite y aún cierta altera- » ción de los rasgos, todo adquiere entonces un » valor estético en proporción y en armonía con

» el fin propuesto ». Quien experimenta el placer estético no es aquí el que trabaja, sino nosotros, que, además del interés que consagramos á nuestros propios trabajos, tenemos todavía un exceso para consagrar al trabajo de un hombre á quien contemplamos.

Ninguno de estos hechos tomados de la estética de los movimientos es, pues, contrario á la fórmula evolucionista. ¿Qué consecuencias se desprenden de esta última, entonces, con relación á ese orden de fenómenos? Creo que pueden formularse en pocas líneas.

Hay dos clases de movimientos: los del trabajo y los del juego. Con respecto á unos y otros hay que fijarse: 1.º, en el mismo que los ejecuta; 2.º, en el espectador que los contempla.

En cuanto á los movimientos del trabajo, tenemos; 1.º, en el que los ejecuta, ausencia de todo carácter estético, que corresponde á un gasto excesivo de energías aplicado á un fin utilitario; 2.º, en el espectador, emoción estética posible, que corresponde á un gasto de energías menor y más desinteresado.

En cuanto á los movimientos del juego: 1.º, en el que los ejecuta gastando *un exceso* de energías, placer del juego, que es un placer estético rudimentario; 2.º, en el que los contempla, placer estético posible, porque este espectador se

encuentra en condiciones tanto ó más favorables que el que contempla los movimientos del trabajo.

Ninguno de los ejemplos de Guyau está en contradicción con estas cuatro poposiciones; más aún: hay uno de ellos que parece expresamente destinado á comprobarlas. Helo aquí: «Un patinador gracioso es aquel cuyos movimientos se adaptan todos al acto de patinar, sin que nada pueda contrariar la velocidad adquirida. Una mujer que lleva un cántaro sobre su cabeza, sólo es graciosa cuando todos sus movimientos guardan cierta relación con el fin secreto que persigue y tienden á evitar todo choque, toda sacudida brusca». Este ejemplo nos ofrece los cuatro casos: 1.°, la mujer, que trabaja llevando á su casa el agua necesaria, y que no experimenta emoción estética (ejecutor de los movimientos del trabajo); 2.°, el que la contempla y la encuentra graciosa (espectador de los movimientos del trabajo); 3.°, el patinador, que experimenta la emoción del juego, que es una emoción artística rudimentaria (ejecutor de los movimientos del juego); y, 4.°, el que lo contempla y lo halla gracioso (espectador de los movimientos del juego).

La fórmula evolucionista abraza, pues, todos los hechos de la estética del movimiento. ¿Caben

también en ella los fenómenos de la estética del sentimiento?

§ 17.—Guyau reprocha á la escuela evolucionista el haberse detenido en las cualidades exteriores del movimiento, sin tener en cuenta los estados internos que ellas simbolizan y expresan; como la mayor parte de sus observaciones, son éstas penetrantes y acertadas; pero, como ellas, no se oponen en ninguna manera á la doctrina de los evolucionistas. Es cierto que la fuerza, uno de los elementos de la estética del movimiento, despierta en nosotros, por asociación, la idea del valor, de la seguridad, de la voluntad enérgica que ella simboliza; es cierto que el ritmo, otro elemento importante, es «el signo » de la perseverancia de la voluntad, y su armo» nía simboliza á nuestros ojos el acuerdo de la » voluntad consigo misma;» es cierto, finalmente, que á los movimientos ondulados y fáciles que caracterizan la gracia, están unidos, por asociación, el abandono, la benevolencia, el amor; pero, ¿por qué presentar estos hechos como contrarios á la estética evolucionista? ¿No es el mismo Spencer el que ha señalado la asociación como uno de los tres elementos fundamentales de la emoción estética, haciendo ver la intensidad con que contribuye á reforzar la tonalidad agradable de las sensaciones y percepciones primitivas?

La doctrina evolucionista puede interpretar con facilidad todos esos hechos. Lo mismo sucede con las relaciones de los sentimientos morales y los sentimientos estéticos, pues esta teoría, al afirmar que « todos nuestros estados de conciencia pueden convertirse en estéticos », afirma la posibilidad de que los sentimientos morales puedan llegar á serlo; más aún: señala la importancia estética considerable que deben tener forzosamente, y sólo afirma que, cuando los sentimientos morales revisten el carácter estético, se hace abstracción de sus fines y resultados para considerarlos en sí mismos. Guyau escribe: « .... la actividad, la voluntad,
» por ejemplo la que ejecuta un acto de patriotis-
» mo, no es solamente bella, sino buena en el
» mismo grado en que es bella; el fin, por otra
» parte, es decir, la patria salvada, no es sola-
» mente bueno, sino bello en el mismo grado en
» que es bueno. En nuestros juicios estéticos sobre
» una acción dada no hacemos más abstracción
» del fin perseguido que en nuestros juicios mora-
» les; por ejemplo: la acción de arrojarse al agua
» y aun de ahogarse, nada tiene de bello en sí
» misma y no adquiere valor estético sino en la
» proporción en que adquiere valor moral, cuando
» se justifica por un objeto benéfico. La identidad
» de lo bello y de lo bueno no es menos evidente

» para los sentimientos que para las acciones: la » simpatía, la piedad, la indignación son á la vez » bellas y buenas ». En este párrafo hay dos confusiones. La primera pertenece al género de la que he señalado al ocuparme, en el parágrafo anterior, de la estética de los movimientos: se consideran los sentimientos morales en una persona, y en otra los sentimientos estéticos. Si nos fijamos en « un acto de patriotismo », el de Leonidas, por ejemplo, constataremos, *en Leonidas*, sentimientos morales ordinarios, exaltados hasta el extremo por la importancia del fin, y, *en nosotros*, que admiramos su acto poetizado en la Epopeya ó reproducido en la tela, sentimientos morales que no se encaminan á ningún fin inmediato y que por eso mismo son estéticos. De igual manera, los sentimientos *del hombre que se arroja al agua* son sentimientos morales ordinarios: compasión, valor, filantropía, etc., que se encaminan á un fin inmediato y vital; por el contrario, los sentimientos *de los espectadores* (si el acto es real), de los lectores (si es ficticio), no tienden á salvar á nadie en ese momento, ni á desempeñar ningún acto de utilidad vital é inmediata, por más semejantes que sean á los del que ejecuta el acto mismo, y constituyen la admiración estética precisamente porque, *en esas personas*, están separados de sus fines. Es claro que,

salvo esta diferencia, unos y otros sentimientos son análogos, y, por consiguiente, que los actos que tienden á producirlos han de ser los mismos también; pero estos actos, capaces de despertar sentimientos morales y sentimientos estéticos, despertarán unos ú otros según los casos, de manera que, *en cada momento determinado y para la misma persona*, los dos órdenes de sentimientos tienden á excluirse mutuamente del espíritu [1]. La otra confusión consiste en involucrar los *juicios* morales y estéticos con los *sentimientos*. Es claro que si los *sentimientos* morales dan lugar á los *sentimientos* estéticos correspondientes cuando la actitud de la conciencia con respecto á ellos experimenta el cambio que hemos señalado; es claro que, si unos y otros *sentimientos* son los mismos, considerados desde diverso punto de vista,—cuando pretendamos determinar la clase de actos que los produ-

(1) Criticando Spencer la ley de Hamilton, según la cual la sensación se encuentra en razón inversa de la percepción, dice que los hechos pueden expresarse más exactamente diciendo que la sensación y la percepción tienden á excluirse mutuamente del espíritu. En un caso muy semejante se encuentran los sentimientos morales y los sentimientos estéticos. Hay que tener en cuenta que la relación consagrada por esta fórmula es distinta de la que expresa la fórmula primitiva. Un acto moral elevado (p. ej.. el de Leonidas) es capaz de darnos sentimientos morales más intensos y sentimientos estéticos más intensos que un acto indiferente, así como el cielo estrellado es capaz de darnos más sensaciones y más percepciones que un punto luminoso; pero, entiéndase bien, no simultáneamente, (los máximos), sino en distintos momentos, porque esos estados de conciencia «tienden á excluirse mutuamente del espíritu».

cen, esto es, los actos que son buenos y los actos que son bellos, nos encontraremos con los mismos, y nuestros *juicios* morales y estéticos vendrán á coincidir; pero eso no hace que esos actos que nuestros juicios califican á la vez de buenos y bellos, no tiendan, cuando se los ejecuta para conseguir un fin inmediato y vital, á despertar sentimientos morales con relativa exclusión de los estéticos, y no tiendan, cuando se los contempla ó representa desinteresadamente, á despertar sentimientos estéticos con relativa exclusión de los morales.

Estas dos confusiones podrá hallarlas fácilmente el lector en los demás ejemplos del capítulo; no insistiré más sobre ellas, por consiguiente, y examinaré otras objeciones, tomadas de la estética de la sensación.

§ 18.—Consecuente con sus principios generales, la teoría evolucionista, al estudiar desde el punto de vista estético las diversas sensaciones, las clasifica en varios grupos á los cuales atribuye el carácter estético en razón inversa de su unión íntima con las necesidades de la vida. Como, en un extremo, las sensaciones del gusto y del olfato son difícilmente separables de la vida, deben revestir difícilmente el carácter estético; mientras que, en el otro, las sensaciones auditivas y visuales, más fácil-

mente separables de la vida, pueden por eso mismo convertirse en estéticas con más facilidad. Contra estas consecuencias argumenta Guyau, citando varios ejemplos que pueden dividirse, para su examen, en dos grupos.

En el primero figura una colección de hechos que sólo con dificultad pueden hacerse entrar en una discusión sobre el placer estético; así Guyau llama estética á la sensación que produce un trozo de hielo colocado sobre la frente durante un acceso de fiebre violenta; á la de beber, cansado, un vaso de vino, ó á la que él mismo experimentó bebiendo, en las mismas condiciones, un vaso de leche helada «en que toda la montaña había puesto su perfume», y que él compara á «una sinfonía pastoral percibida por el gusto en vez de serlo por el oído». Con respecto á este último ejemplo, habría que hacer observar que los perfumes que se agregaban á la sensación original eran absolutamente innecesarios para calmar la sed; con respecto á todos ellos, que es un abuso de lenguaje llamar estéticas á tales sensaciones, y que, aun cuando así no fuera, hay que reconocer, por lo menos, que, con una unión estrecha á las funciones de la vida, sólo puede coexistir un rudimento de emoción estética, lo que confirma la proporción inversa establecida por los evolucionistas.

Pero los ejemplos del segundo grupo son particularmente interesantes: en ellos no hace Guyau sino justificar de la manera más completa las conclusiones de la doctrina que combate. Fíjese el lector en este párrafo: « Las sensaciones » gustativas son tan capaces de revestir un ca» rácter estético, que han dado origen á un arte » inferior: el arte culinario. Platón no compa» raba solamente por juego la cocina á la retó» rica. Lafontaine ha visto algo de estético hasta » en una ostra abierta que se ofrece á *gourmets* » entusiasmados; A. de Musset, aun en un pastel » caliente de aspecto deleitoso ». Fíjese el lector igualmente en la aserción de que « la perfumería es también una especie de arte ».

Es claro que si una teoría establece que ciertas sensaciones están habitualmente privadas del carácter estético por su estrecha unión con las funciones de la vida, el hecho de que, en los casos particulares en que esas sensaciones se separan de la vida, aparezca el carácter estético, lejos de ser una objeción contra la teoría, es, por el contrario, su comprobación más evidente. Ahora bien: ¿cuál es el carácter común de las sensaciones proporcionadas por el arte culinario y la perfumería? Que las sensaciones gustativas, en el primero, y las sensaciones olfativas, en la segunda, se toman como fines en sí mismas, in-

dependientemente de las funciones vitales. El *gourmet* que saborea apetitosos manjares y deliciosos vinos, experimenta las sensaciones gustativas *por experimentarlas*, las toma como fines, no se sirve de ellas para distinguir los alimentos provechosos de los perjudiciales, y tan lejos están los manjares que lo deleitan de servir directamente á la vida, que le son funestos en muchísimos casos. Lafontaine, al contemplar su ostra abierta; Musset, su pastel caliente, no piensan en alimentarse, sino en experimentar *por sí mismas* sensaciones gustativas agradables. Del mismo modo, al perfumar nuestro pañuelo, no nos servimos de nuestras sensaciones olfativas con ningún fin utilitario: las experimentamos *por experimentarlas* también, como fines, sin ningún objeto ulterior. ¿No es altamente significativo que estas sensaciones, habitualmente ligadas á las funciones vitales y habitualmente privadas del carácter estético, lo adquieran precisamente en las circunstancias en que, por excepción, logramos separarlas de la vida?

Otro ejemplo de Guyau: «Si se llevara hasta » el extremo la doctrina de ciertos estéticos, se » llegaría á sostener que los escultores ciegos no » tienen el sentimiento de lo bello al tocar con sus » manos las estatuas». Si esos estéticos pertene-

cieran á la escuela de Spencer, la consecuencia sería absurda, y la opuesta sería la lógica y justificada. Las sensaciones que un escultor experimenta al tocar una estatua, no están, en efecto, ligadas á sus necesidades vitales, no le sirven para ningún objeto inmediatamente útil, y las busca sólo por el placer que le proporcionan. Compárense, á este respecto, las percepciones tactiles que experimenta un ciego que palpa los objetos para orientarse y guiarse por la calle, con las del ciego que toca una estatua: en el primer caso, la utilidad directa aparece unida á la privación de carácter estético; en el segundo, este último aparece unido á la ausencia de la utilidad.

Sigamos transcribiendo ejemplos: « Lo que caracteriza la belleza del terciopelo es su dulzura » al tacto, no menos que su brillo. En la idea que » nos formamos de la belleza de una mujer, lo » aterciopelado de su piel entra como elemento » esencial. Hasta los colores adquieren á veces » cierto atractivo, debido á asociaciones de ideas » provenientes del tacto. A la imagen de una » campiña bien verde está asociada la idea de » cierta blandura bajo los pies; el placer que experimentaríamos al extendernos en ella au» menta el que la vista siente contemplándola. » Al brillo de los cabellos rubios ó negros, se une

» siempre la sensación de sedoso que la mano ex» perimentaría al acariciarlos. El mismo azul del » cielo, por impalpable que sea, adquiere á veces » una apariencia aterciopelada que aumenta su » encanto y le presta una dulzura indefinible.» He aquí una colección de sensaciones tactiles ó de representaciones del mismo sentido, que se caracterizan por la propiedad común de aparecer, en los casos particulares que se citan, absolutamente separadas de la utilidad vital inmediata. Las sensaciones que experimenta el que toca terciopelo, las representaciones tactiles que se asocian al brillo de éste, las sensaciones del que se extiende en el campo muellemente y por placer, las representaciones correspondientes á estos actos, las impresiones del que acaricia los cabellos de una mujer ó piensa en hacerlo, las representaciones tactiles que pueden surgir por asociación al contemplar el cielo, son estados de conciencia bien distintos, pero que ofrecen un punto de unión: el de no prestar ninguna utilidad inmediata al que los experimenta; el de que éste no persigue, mientras los siente, ningún fin ulterior. «Se sabe el papel que desempeñan la *frescura* y la *tibieza* del aire en las descripciones de paisaje.» Y ese papel se explica perfectamente, porque cuando, al leer una *descripción de paisaje*, yo experimento *re-*

presentaciones de sensaciones de temperatura que contribuyen á formar mi representación total del paisaje en que se mueven los personajes de la obra que leo, esas representaciones no ofrecen para mí utilidad inmediata, ni son indispensables á las necesidades de mi vida: por eso puedo tomarlas como elementos de goce estético desinteresado. «El olor de la rosa y del li-
» rio, constituyen todo un poema, aun indepen-
» dientemente de las ideas que hemos acabado
» por asociarles. Recuerdo todavía la emoción pe-
» netrante que experimenté cuando niño, al as-
» pirar por la primera vez el perfume de un lirio.
» La dulzura de los días de primavera y de las no-
» ches de verano es hecha en gran parte de olo-
» res. Sentarse en primavera bajo una planta de
» lilas en flor, procura una especie de embriaguez
» suave, y esta embriaguez de los perfumes no
» deja de tener sus analogías con los goces com-
» plejos del amor. Nuestro olfato á pesar de su im-
» perfección relativa, tiene todavía un papel con-
» siderable en todos los paisajes percibidos ó des-
» critos: no podemos figurarnos la Italia, sin el
» perfume de sus naranjos traído por la cálida
» brisa; las costas de Bretaña ó de Gascuña, sin
» el áspero olor de los mares», tan á menudo
» cantado por Víctor Hugo; las landas, sin el olor
» excitante de las florestas de pinos». Una vez

más: ni el que aspira un lirio ó una rosa, ó la perfumada brisa de las tardes de primavera, ni el que piensa en la Italia, en la Bretaña ó en las landas, y experimenta, por asociación, representaciones olfativas, ejecutan esos actos con ningún fin utilitario; ni esos estados de conciencia aparecen, en ese momento, ligados á la satisfacción de ninguna necesidad vital imprescindible é inmediata.

Cada vez que las sensaciones tactiles, gustativas y olfativas, así como las representaciones correspondientes, adquieren el carácter estético, podemos constatar, *en ese caso particular*, su separación proporcional de las funciones de la vida. Discutir la frecuencia con que esto sucede, es una mera cuestión de detalle, que se resolverá siempre de acuerdo con los principios de la estética evolucionista. Hay, sin embargo, un caso muy común en que esas sensaciones se separan de la vida, cuyo examen puede interesarnos.

El mismo Guyau, al clasificar, en otra obra, las figuras de estilo, nos habla de ese grupo de figuras á que da muy exactamente el nombre de *transposición de sensaciones*. Semejantes figuras nos ofrecen una manera fácil de separar de la vida las representaciones tactiles, etc. sustituyendo por ellas las de otros sentidos. Si en este

caso adquieren las representaciones tactiles carácter estético, la doctrina evolucionista habrá recibido una comprobación más. En realidad, esto es lo que sucede, y el mismo Guyau va á suministrarnos los ejemplos:

« Una *bella* voz conmueve menos que una » voz *dulce, suave, cálida, penetrante, vibrante.* » Pocas palabras son más usadas por los poetas » que los epítetos: áspero, amargo, delicioso, » embalsamado, fresco, tibio, ardiente, ligero, » blando, etc., expresiones todas tomadas de los » sentidos del tacto, del gusto, del olfato». En » una nota: «Acabo de abrir un tomo de Al- » fredo de Musset, y encuentro en él la palabra » *ligero* empleada tres veces en algunos versos, » así como *fresco* y *blando*». «La dulce estrofa » del poeta, dice Hugo,» etc., etc.

Ahora bien: entre las representaciones tactiles, olfativas y gustativas que yo experimento, por transposición de sensaciones, al leer un libro de poesías, y las sensaciones que esos mismos sentidos nos dan en la vida ordinaria, hay la diferencia que hemos constatado tantas veces: las segundas son directamente útiles; las primeras, no. ¿Qué utilidad inmediata tiene para mí la representación gustativa ó térmica que suscita en mí, por asociación, una bella voz ó la audición de una estrofa poética?

No creo necesario citar más ejemplos, pues el lector sabrá interpretar como los anteriores los que se refieren á los sentidos más elevados. Es cierto que la luz es esencial á la vida; pero no es menos cierto que, cuando nos deleitamos con su belleza, no pensamos en su utilidad. Es evidente que el acento y el ritmo son utilísimos en el lenguaje ordinario como elementos de expresión; pero no es menos evidente que, cuando los aprovechan la música y la poesía para engendrar placer estético, el acento y el ritmo son apreciados y sentidos en sí mismos, independientemente de la utilidad que prestan fuera del arte.

§ 19.—No he escrito la última parte de este estudio con el objeto de hacer un examen completo de las teorías de Guyau, sino con el deseo de aclarar y desarrollar la fórmula evolucionista por medio de la interpretación de los hechos que parecen oponerse á ella á primera vista; no insistiré, por eso, en el reproche que se dirige á los evolucionistas de quitar al arte toda su «seriedad.» Inspírase este reproche en asociaciones de ideas engendradas por el parentesco del arte y el juego, y los que lo formulan se fijan sobre todo en los efectos moralizadores del arte, en el mejoramiento indiscutible de que es causa; pero es evidente, que esta clase de efectos correspon-

den al segundo elemento de la emoción estética (tercero de las emociones ordinarias) que Spencer ha señalado especialmente al hablar del perfeccionamiento ulterior de la facultad y del crecimiento de la aptitud. La teoría evolucionista, que admite todos estos hechos, que atribuye al arte una importancia inmensa como factor de moralización y que le asigna un papel cada vez más importante y extenso en las actividades del hombre, está más lejos en realidad que ninguna otra de negar al arte su seriedad.

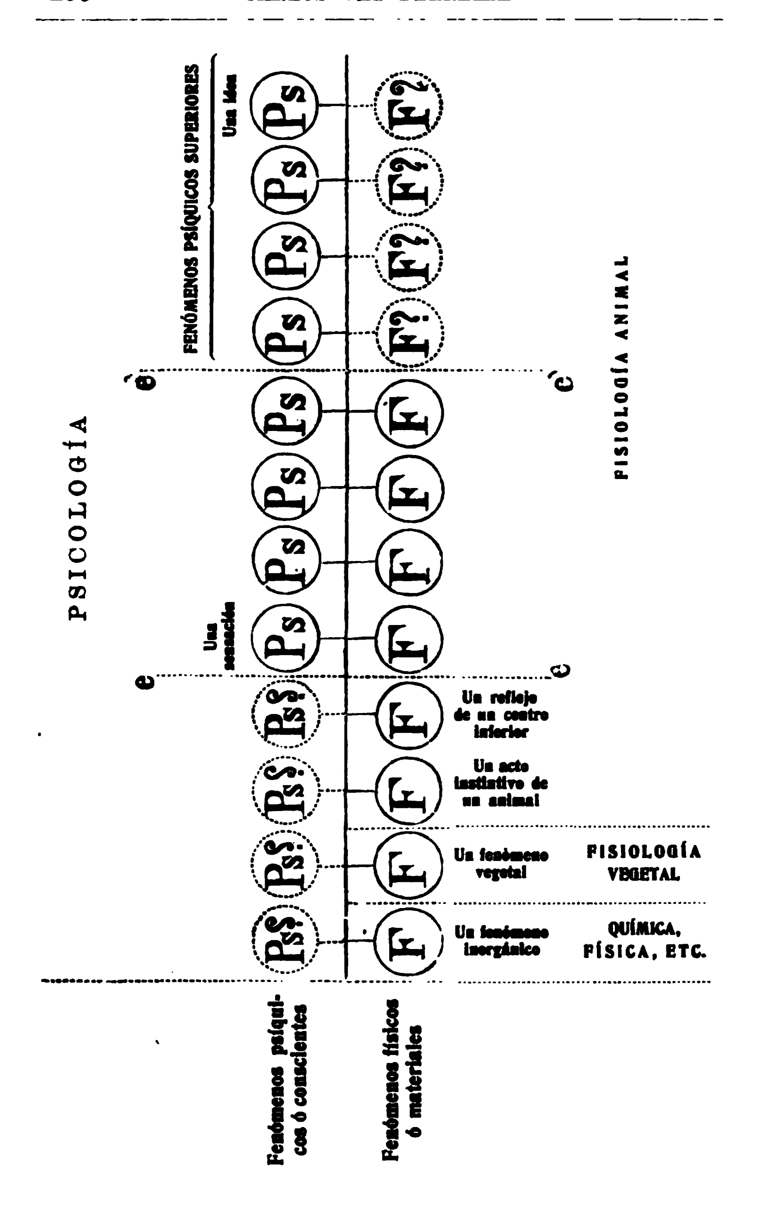
Considero inútil también demostrar hasta qué punto suelen estar de acuerdo con los principios de la escuela evolucionista muchos autores que pretenden atacarla. En el mismo Guyau pueden hallarse, para citar un ejemplo único, las tres condiciones que asigna Spencer al placer estético: ejercicio equilibrado y general del mayor número posible de energías (Guyau: «Problemas, etc.», pág. 177 y otras); producción de una onda emocional de excitación difusa (pág. 73, especialmente) y refuerzo de la sensación primitiva por sentimientos asociados (pág. 70). Nada tendría que suprimir un evolucionista á las consideraciones que acompañan á esos ejemplos, para hacerlas entrar en la explicación de su teoría. No observó mal los hechos el penetrante y sincero pensador francés: sus ideas, vi-

brantes de simpatía y cálidas de vida, como todas las que la ciencia le debe, son, en este punto, justas y exactas casi siempre; pero Guyau se equivocó al presentarlas como contrarias á la fórmula evolucionista: esta última es bastante amplia para contenerlas, y hasta necesita esa clase de desenvolvimientos particulares, que la adaptan á los diversos problemas estéticos y que facilitan las soluciones de detalle, sobre las cuales no dice mucho, como todas las fórmulas demasiado generales.

Psicología y Fisiología [1]

Si, sin pretender resolver por ninguna hipótesis metafísica el problema de la sustancia, nos limitamos á pedir á la ciencia los simples datos del problema, la observación nos ofrece dos órdenes de fenómenos, fenómenos psíquicos ó de conciencia y fenómenos físicos ó materiales, cuyo relacionamiento podría expresarse por esta fórmula: un paralelismo incompleto (sin dar á la palabra *paralelismo* ninguna acepción metafísioa, ni aun siquiera la de una forzosa y estricta simultaneidad). En efecto: existen ciertos fenómenos psíquicos que se hallan ligados, ó que, para hablar más propiamente, guardan correspondencia con ciertos fenómenos materiales; si ascendemos en la escala de los primeros, encontramos algunos (fenómenos psíqui-

(1) *Anales de la Universidad*, 1897.


PSICOLOGÍA
FENÓMENOS PSÍQUICOS SUPERIORES
Una idea
Una sensación
e
e'
c
c'
Ps
Ps?
F
F?
Un reflejo de un centro inferior
Un acto instintivo de un animal
Un fenómeno vegetal
Un fenómeno inorgánico
FISIOLOGÍA ANIMAL
FISIOLOGÍA VEGETAL
QUÍMICA, FÍSICA, ETC.
Fenómenos psíquicos ó conscientes
Fenómenos físicos ó materiales

cos superiores) para los cuales la correspondencia á que nos hemos referido es puramente hipotética, y si, á la inversa, descendemos en la escala de los fenómenos físicos ó materiales, se hace cada vez más hipotético también atribuirles aquella correspondencia consciente.

El esquema adjunto puede representar todo esto con suficiente claridad: los círculos *F* representan fenómenos físicos (en el sentido amplio de las palabras), y los círculos *Ps*, fenómenos psíquicos; unos y otros están dispuestos en orden creciente de superioridad ó elevación de izquierda á derecha de la figura. En la parte media de ésta existen fenómenos de dos aspectos, ó, si se quiere, fenómenos unidos por un paralelismo constatado por la ciencia, de los cuales puede tomarse como ejemplo la sensación ú otro cualquiera de los fenómenos psíquicos que algunas escuelas llamaban sensitivos; si nos fijamos en fenómenos conscientes cada vez más elevados, ese paralelismo se hace puramente hipotético, y lo mismo sucede si seguimos en orden inverso, ó sea de elevación decreciente, los fenómenos materiales: el atribuir conciencia á los fenómenos que pasan en el cerebro de un animal [1] es ya una hipótesis, aunque muy

(1) Y aun de otro hombre, en realidad; pero he querido prescindir de esta clase de cuestiones.

verosímil; menos lo es la que atribuye conciencia á los centros inferiores del hombre ó de los animales; la que la atribuye á los vegetales es arriesgadísima, y, finalmente, atribuirla á la materia inorgánica es una de las especulaciodes más atrevidas é inverificables. La ciencia ha explorado, pues, un campo psíquico y un campo físico, que coinciden en parte en un campo psico-físico.

La ciencia positiva no tiene otra misión, en este punto, que la de constatar ese paralelismo, tratar de extenderlo hasta donde pueda, y, después, sacar de él todo el partido posible para sus observaciones, experiencias y teorías; toda tentativa de explicarlo es ultra-científica (sin perjuicio de la cuestión capital entre las hipótesis del paralelismo propiamente dicho ó la interacción; cuestión de base científica y proyecciones filosóficas inmensas, y que quizá pudiera algún día la experiencia ceñir de más cerca): toca á la teoría del conocimiento ensayar la explicación integral del mundo exterior por las facultades perceptivas [1], y á la Metafísica pro-

(1) Una de las tendencias más claras y enérgicas del pensamiento moderno fué la que imprimió un carácter cada vez más idealista á la filosofía de la percepción. Aun aquellos que, por huir de las complicaciones, reales ó aparentes, del idealismo substancial, se creyeron obligados á restablecer, al fin de su metafísica, el dualismo del sentido común, debieron empezar por admitir el idealismo del conocimiento; esto es: por admitir que el espíritu no conoce directamente más que estados de conciencia. El lector comprenderá sin trabajo que lo que combato en este artículo no es esta reducción de los fenómenos materiales á los fe-

piamente dicha, resolver el problema de la sustancia por una teoría cualquiera, dualista, monista ó fenomenista. La ciencia (en este caso la ciencia psico-fisiológica) no hace *explicaciones*, sino *sustituciones*, que le son muy útiles, porque cada uno de los dos órdenes de fenómenos tiene propiedades especiales que lo hacen particularmente propio para ciertos procedimientos de investigación; así, es muy común sustituir, en el estudio, los fenómenos psíquicos por sus concomitantes fisiológicos, porque estos últimos son fenómenos accesibles á la observación externa y á la experimentación; pero si, olvidando que se trata de una sustitución y no de una explicación, se pretende pasar de las simples cuestiones de encadenamiento, relaciones, etc., á las cuestiones de naturaleza y esencia, se corre el riesgo de cometer errores de demostración, como ha sucedido, p. ej., á Taine y Spencer, cuando han pretendido deducir de la complejidad y de la descomponibilidad de una excitación la complejidad y la descomponibilidad del estado de conciencia correspondiente, conclusión que podrá ser cierta ó falsa, pero que, como tan bien

nómenos conscientes, que no hace más que interpretar, sin suprimirla, la distinción entre lo objetivo y lo subjetivo, sino la hipótesis, absolutamente distinta de la anterior, que pretende borrar, dentro del terreno mismo de la ciencia, la distinción citada.

lo han puesto de manifiesto Rabier, James y otros, no puede ser demostrada por las experiencias sobre ruedas dentadas ó sobre multiplicidad de las vibraciones sonoras ó luminosas que invocan los primeros.

Teniendo en cuenta estos hechos y principios elementalísimos, es fácil formarse un concepto claro de las relaciones de la Psicología y la Fisiología. Á veces se hace en las obras elementales, y aun en las fundamentales, una gran confusión entre la distinción de los fenómenos fisiológicos y los psicológicos, y la distinción de la Fisiología y la Psicología; para comprender bien ésto, se hace necesaria una digresión preliminar sobre las ambigüedades de la terminología.

Se ha visto que, en realidad, existen dos órdenes distintos de fenómenos; pero que, en cada uno de ellos, hay algunos fenómenos que se presentan en correspondencia con los del otro orden, en tanto que otros fenómenos, en el estado actual de los conocimientos, se presentan como aislados. En cuanto á estos últimos, no hay razones para que la terminología presente ciertas confusiones que son, por el contrario, muy comunes en cuanto á los primeros.

Ante todo, ¿qué es un fenómeno? Cuando en las ciencias naturales, se habla de fenóme-

nos minerales ó físicos, el término no ofrece ninguna ambigüedad; cuando hablan de la idea ó de la volición los autores que admiten que estos fenómenos psíquicos superiores no tienen concomitantes fisiológicos, no existe tampoco la más mínima confusión; ésta aparece, sólo, cuando se trata de los fenómenos de doble aspecto, ó de los fenómenos que, perteneciendo á uno de los dos órdenes, tienen en el otro sus fenómenos correspondientes. Precisamente con estas dos maneras de designarlos acabo de resumir las dos maneras corrientes de concebirlos: el que habla de fenómenos de doble aspecto, entiende por fenómeno el grupo ó la pareja que un estado de conciencia forma con la modificación orgánica correspondiente, en tanto que el que habla de «fenómenos de uno de los órdenes, que tienen sus concomitantes en el otro orden», entiende por fenómeno, el estado de conciencia por sí solo ó la modificación orgánica por sí sola; ahora bien: como estos fenómenos tienen nombre, resulta que, como lo demuestra la lectura de tantas obras, los términos psicológicos se emplean muchas veces con distinta extensión y significado. Tomemos como ejemplo la palabra *memoria;* la confusa terminología actual permite designar con ella tres cosas distintas: 1.° el conjunto total del

estado de conciencia persistente ó reviviscente y la modificación orgánica correspondiente; 2.° el estado de conciencia aislado; 3.° la modificación orgánica aislada, aunque esta tercera acepción, menos común, no se encuentre sino en algunos escritores que emplean un lenguaje materialista muy poco preciso. Sería facilísimo acumular pasajes de obras psicólogicas en que apareciera usado respectivamente en estos tres sentidos el término memoria, ú otro cualquiera de los que se hallan en el mismo caso, como sensación, atención, etc.

Estos términos se usan, pues, para designar indistintamente uno de los fenómenos *Ps* del esquema de la página 200, el fenómeno *F* correspondiente, y la pareja ó conjunto *Ps F*, lo que equivale á decir que con ellos se designa, ya el estado de conciencia, ya el fenómeno material, ya el conjunto que forman el estado de de conciencia y el fenómeno material, ó bien, todavía, para emplear una fórmula algo presuntuosa, pero precisa: el *psico-fenómeno*, el *fisio-fenómeno* y el *psico-fisio-fenómeno*.

Es claro que ganaría mucho en precisión la Psico-fisiología si esa confusión desapareciera, y uno de los modos de hacerla desaparecer sería precisamente la adopción de una terminología semejante á la que yo acabo de emplear.

Supongamos que, en los puntos en que fuera necesario expresarse con claridad, se hablara en las obras psicológicas, p. ej., de *psico-memoria*, de *fisio-memoria* y de *psico-fisio-memoria*, para designar respectivamente la faz subjetiva del recuerdo, su concomitante fisiológico y el conjunto de ambos fenómenos; semejante lenguaje daría quizá á la ciencia una apariencia algo pedante; pero ¿puede negarse que aumentaría en mucho su precisión?

Por lo demás, estos tres términos no serían igualmente necesarios: el término simple, memoria, atención, sensación, etc., podría servir, según se conviniera, ya para designar al psico-fenómeno, lo que estaría de acuerdo con el sentido primitivo de los términos, ya para designar al psico-fisio-fenómeno, lo que suprimiría la palabra de menos fácil uso. En el primer caso, los psicólogos dirían que la *psico-fisio-memoria* comprende la *memoria* propiamente dicha (psico-memoria), más la *fisio-memoria;* que la *fisio-asociación* requiere la existencia de vías cerebrales de mínima resistencia; que sobre la existencia de la *fisio-ideación* ó de la *fisio-volición* no pueden formularse más que hipótesis, etc.; en el segundo caso se diría que la *memoria* es un fenómeno doble, que comprende la *psico-memoria* y la *fisio-memoria*, etc., etc.

En ambas terminologías, el término que designaría al fisio-fenómeno seria el de utilidad más inmediata, pues se evitaría el trabajo de hacer un largo rodeo cada vez que se necesitara hablar de las condiciones fisiológicas de un fenómeno de conciencia, ó la confusión que resulta de designar esas condiciones fisiológicas con el nombre del estado mismo.

Sea cual sea el valor de esta terminología, voy á servirme de ella para hablar de las relaciones de la Fisiología y la Psicología. He dicho que se confunde generalmente la distinción de los fenómenos fisiológicos y psicológicos con la distinción de la Fisiología y la Psicología; que la primera es muy fácil, y que la segunda ofrece dificultades, por lo menos en la práctica.

Hemos visto, en efecto, en cuanto á la primera de estas dos distinciones, que, cuando se prescinde de toda hipótesis metafísica, la observación nos ofrece dos clases perfectamente distintas de fenómenos, que corresponden precisamente á las dos formas que ella puede revestir según se presente como interna ó externa; no creo útil reproducir todas las distinciones que se han hecho entre los fenómenos psíquicos y los fenómenos materiales, derivadas todas ellas del carácter subjetivo de los prime-

ros y del carácter objetivo de los segundos; sólo haré notar que los que, *dentro del terreno de la ciencia*, niegan la distinción precisa de las dos categorías de fenómenos, pretenden contestar el valor de las diferencias citadas basándose en la imposibilidad de constatarlas en esa especie de terreno intermedio en que, según ellos, los fenómenos psicológicos salen de los fisiológicos por una diferenciación gradual y paulatina. Así, un fenómeno como una contracción refleja, como un acto instintivo de un animal inferior, etc., ¿son, se pregunta, fenómenos fisiológicos ó psicológicos?

La respuesta es sencillísima, sin embargo: la contracción refleja ó el movimiento instintivo, como movimientos y modificaciones materiales del tejido orgánico, son fenómenos fisiológicos, tan fisiológicos como la digestión ó la circulación; si, además, á esas modificaciones orgánicas acompaña algún estado de conciencia, por obscuro, por débil, por rudimentario que sea, este estado de conciencia será un fenómeno psicológico, tan psicológico como la idea de Dios ó la voluntad de pasar el Rubicón. El estado de conciencia que acompaña á una contracción refleja, *suponiéndolo existente*, no es ni más difícil ni menos difícil de distinguir de la contracción misma, que una sensación lo es del proceso

nervioso que la acompaña; *la verdadera dificultad no está, pues, en distinguir el fenómeno psicológico del fisiológico, sino en saber si el primero existe*, lo que es una cosa absolutamente diferente.

A tal punto es esto cierto, que ni siquiera tienen razón los que impugnan la distinción de los fenómenos cuando dicen que esta distinción es más difícil en la región inferior de la Psicología que en su región superior: *supuesto* un fenómeno psicológico, ó sea un estado de conciencia, se distingue de una modificación orgánica con igual facilidad cuando es débil que cuando es intenso, cuando es obscuro que cuando es nítido; toda la dificultad consiste en saber si podemos suponerlo.

Lo que hay es que muchas veces, á causa de la confusión de lenguaje á que me he referido antes, no se usa la expresión fenómeno psicológico para designar al fenómeno psíquico simple, al estado de conciencia, al *psico-fenómeno,* sino al fenómeno doble, al grupo que forma una modificación orgánica con su estado de conciencia correspondiente, al *psico-fisio-fenómeno;* ahora bien: como, cuando se desciende en la escala de los fenómenos orgánicos, la suposición de que existe un estado de conciencia que los acompaña se hace cada vez más hipo-

tética, se comprende que, al estudiarlos, se encuentre una región en que es difícil saber si se trata de un simple fenómeno fisiológico ó de uno de esos fenómenos dobles que la Psicología puede abordar por su lado consciente: *la incertidumbre que se observa en los límites inferiores del dominio de la Psicología, no depende, pues, de que exista una transición insensible entre los fenómenos orgánicos y los estados de conciencia, sino de que existe una transicion insensible entre los fenómenos orgánicos á que es razonable atribuir un estado de conciencia paralelo y los fenómenos orgánicos con respecto á los cuales esa suposición parece menos razonable en el estado actual de nuestros conocimientos.*

Tan cierto es esto, que un hecho exactamente análogo tiene lugar en otra región del conocimiento: en el límite superior de la Fisiología, el cual no coincide, como tantas veces se escribe, con el límite inferior de la Psicología, puesto que la primera de estas ciencias estudia y debe estudiar los concomitantes orgánicos de la memoria, la imaginación, etc., como estudiará, si existen y si llega á descubrirlos, los de la ideación ó la volición. Así como existe una región del conocimiento en que no se sabe si á una modificación orgánica determinada acompaña ó no un estado de conciencia correspon-

diente, y, por consiguiente, si llega hasta allí la Psicología, existe otra en que no se sabe si á un estado de conciencia determinado acompaña ó no una modificación orgánica correspondiente, y, por consiguiente, si llega hasta allí la Fisiología; no hay más que una diferencia, y es que la posibilidad de que la ciencia llegue algún día á atribuir con fundamentos sólidos un concomitante material á todo fenómeno consciente, se tiene generalmente por más verosímil que la de que la ciencia pueda llegar á atribuir, con fundamentos igualmente sólidos, un concomitante consciente á cada fenómeno material.

Todo esto se verá claramente, tan claramente como el error que encierran las ideas opuestas, por medio de una concepción general de las ciencias que nos ayudará á realizar el esquema que nos ha servido en otro lugar.

Lo primero que aparece es la división de los fenómenos en dos grandes clases; la percepción, fundamentalmente dualista, nos ofrece, por una parte, los fenómenos de conciencia, y por otra, los fenómenos materiales; por consiguiente, en las ciencias que estudian los fenómenos, se impone, desde luego, una división general: por una parte, la ciencia que estudia los fenómenos de conciencia; por otra, la ciencia que estudia los fenómenos materiales.

En seguida, pueden considerarse en cada una de estas dos ciencias todas las divisiones secundarias que sea útil hacer; así, nada se opondría á que, si lo exigieran las necesidades del estudio, la ciencia de los fenómenos psíquicos se dividiera en varias ciencias parciales; pero, de hecho, se la estudia como una ciencia única, con el nombre de Psicología; entre tanto, la ciencia de los fenómenos materiales se subdivide en una gran cantidad de ciencias parciales; es esto, precisamente, lo que hace olvidar á veces las verdaderas relaciones de la Psicología con las ciencias físicas y biológicas; la diferencia que separa á la primera de cualquiera de la segundas es esencialmente distinta de la que separa á estas últimas entre sí, y mucho más radical; es necesario concebir á los fenómenos conscientes como corriendo á lo largo de los fenómenos materiales; es necesario concebir, para comprender teóricamente la relación de todas estas ciencias, un paralelismo continuo en que fenómenos conscientes posibles, hipotéticos ó reales acompañan á los fenómenos materiales que son estudiados, en orden de elevación creciente, por las múltiples ciencias que se ocupan de los fenómenos inorgánicos, vegetales y animales. (Véase la figura).

Si cada una de las grandes ciencias se ocu-

para sólo de estudiar los fenómenos simples que le corresponden, no habría confusión posible entre la Psicología y cualquiera de las ciencias que estudian los fenómenos materiales; la distinción entre estos últimos y los fenómenos conscientes es, en efecto, la distinción fundamental que nos ofrece la percepción, y, en tanto que hay fenómenos que establecen transiciones insensibles entre los fenómenos químicos y los físicos, entre los fenómenos vegetales y los animales, etc. no existen fenómenos que establezcan una transición semejante entre los fenómenos conscientes y los fenómenos materiales. Pero, á consecuencia precisamente del paralelismo que se observa entre unos y otros fenómenos, se comprende que, allí donde éste existe, adquiere su razón de ser una ciencia que se ocupe, no de los estados de conciencia aisladamente, como la Psicología propiamente dicha; no de los fenómenos materiales aisladamente, como las ciencias físicas y biológicas, sino de las relaciones entre unos y otros fenómenos. Si el paralelismo fuera completo, esta tercera ciencia tendría una extensión igual á la de las otras dos y su dominio se extendería desde los fenómenos inorgánicos más simples, á los cuales, por hipótesis, acompañaría ya cierta conciencia, hasta los fenómenos psíquicos más elevados, á

los cuales, por hipótesis, acompañaría todavía cierta modificación orgánica; pero la ciencia sólo ha podido constatar un paralelismo parcial é incompleto, y como, del lado de los fenómenos materiales, el terreno de ese paralelismo (en la figura, la parte comprendida entre las líneas *e e* y *e' e'*) viene á caer todo entero dentro de los límites de la Fisiología (animal), esa ciencia teórica se reduce, prácticamente, á una Psico-fisiología.

La Psico-fisiología es, entre todas las ciencias de que hemos hablado, la única que comprende á la vez fenómenos de las dos clases. Siendo ella, como su nombre lo dice, una ciencia doble, que estudia fenómenos *de los dos lados*, y siendo sólo parcial, como hemos dicho, el relacionamiento de unos y otros fenómenos, se comprende que los límites de una ciencia semejante deben ser inciertos en dos regiones: 1.° en la región en que se hace dudosa la existencia de fenómenos psíquicos que acompañen á los fenómenos materiales que han llegado á cierto grado de inferioridad (aquí se confunden los límites de la Psico-fisiología con los de la Fisiología animal), y 2.°, en la región en que se hace dudosa la existencia de fenómenos materiales que acompañen á los fenómenos psíquicos que han llegado á cierto grado de elevación

(aqui se confunden los límites de la Psico-fisiología con los de la Psicología).

En la figura, estos dos límites confusos se hallarán respectivamente hacia *e e* y hacia *e' e'*.

Es, pues, la intercalación de esta ciencia nueva que establece, digámoslo así, una división transversal entre dos órdenes paralelos de fenómenos, la que viene á producir en la práctica la confusión corriente sobre las relaciones de la Psicología y la Fisiología; es cierto que, en la práctica, la necesidad de estudiar juntos los fenómenos conscientes y los fenómenos orgánicos borra la división teórica de las ciencias; pero hay que recordar siempre que las confusiones y transiciones que encontramos en su estudio, en vez de las divisiones claras y precisas de la teoría, *no son debidas á la dificultad de distinguir los fenómenos fisiológicos y los psicológicos, sino á la de averiguar si unos ú otros existen ó no en ciertos casos determinados.* Son dos cuestiones independientes.

Hagamos notar, para terminar, que es con cebible la posibilidad de que la ciencia llegara alguna vez á suministrar argumentos para extender el paralelismo psico-físico hasta los fenómenos vegetales, y aún, por poco posible que esto sea, hasta los inorgánicos; en este caso, el límite inferior de la ciencia que estu-

dia las relaciones entre ambas clases de fenómenos, saldría, en el lado de los materiales, del campo de la Fisiología animal, y se podría hablar de una Psico-fisiología vegetal, de una Psico-química, etc. Hago esta suposición porque, más ó menos verosímil, es útil para comprender las relaciones de las ciencias. En cuanto á la suposición opuesta de que el paralelismo pueda extenderse hasta los límites superiores de la Psicología por el descubrimiento positivo de modificaciones nerviosas que acompañen á los fenómenos psíquicos superiores (esto es: al descubrimiento, perfectamente comprobado, de la fisio-ideación, de la fisio-volición, etc.) no se la cree por muchos muy lejos de ser realizada por una ciencia próxima.

Así, pues, resumiendo nuestras conclusiones generales:

La distinción de los fenómenos psíquicos y los fenómenos materiales (de que forman parte los fisiológicos) es la más fundamental que existe en el terreno de la ciencia.

La distinción de las ciencias que estudian ambas clases de fenómenos (por un lado, la Psicología, y, por otro, una serie de ciencias entre las cuales figura la Fisiología), es, pues, neta y precisa *teóricamente*.

En la práctica, sin embargo, la conveniencia

de estudiar conjuntamente los dos órdenes de fenómenos da nacimiento á una ciencia doble ó mixta, la Psico-fisiología, cuyos límites se confunden con los de la Fisiología y con los de la Psicología propiamente dichas; pero esta confusión no depende de la confusión de los fenómenos conscientes con los fenómenos orgánicos, sino de la imposibilidad de saber si unos ú otros existen en ciertos casos determinados.

Tal es la concepción que se impone con respecto á las relaciones de la ciencia psicológica con las diversas ciencias que estudian los fenómenos de la materia, y, en particular, con la Fisiología. Se comprende, por otra parte, que esta concepción sólo se impone *dentro de la ciencia positiva*, ó, para hablar de otra manera, *dentro del dualismo de la percepción;* fuera de estos límites, es la Metafísica la que se encargará de decirnos si, en el caso de ser posible la solución del problema de la sustancia, y en el caso de que exista alguna sustancia, es necesario conservar ese dualismo, ó aceptar, por el contrario, alguna de las teorías monistas, entre las cuales la que considera los fenómenos materiales y los fenómenos psíquicos como aspectos de una misma realidad desconocida, y la que explica integralmente los primeros fenómenos por los segundos, parecen muy preferibles á la que,

al explicar por la materia todas las incógnitas de la Filosofía, las refiere precisamente á la x que tiene por coeficiente mayor cantidad de interrogaciones.

Sobre las imágenes de los ensueños

Las autoobservaciones están todavía desacreditadas; y no, en verdad, porque sea escaso su valor, sino por el mal que causaron hasta una época relativamente reciente, haciendo de la Psicología, puede decirse, una vasta falacia de generalización. Creo digna de publicarse, sin embargo, una producida en condiciones bastante excepcionales, por una de esas incidencias en que abunda la lógica viva de las ciencias. Se refiere á la naturaleza de las imágenes de los ensueños.

Es muy corrientemente admitida la teoría de que los fenómenos psíquicos que se producen en los ensueños, no son otros que los estados secundarios ó representativos comunes, los cuales parecen más intensos, y son tomados como signos de realidades, porque falta el con-

traste de los estados vivos ó primarios. He aquí como resume un autor esa explicación: «nues» tras concepciones son reconocidas como tales, » cuando estamos despiertos, debido á la viva» cidad preponderante de las percepciones sobre » las cuales se proyectan, pero en los sueños, » nos causan ilusión, precisamente porque en» tonces, nuestras percepciones son obscuras y » sin brillo. Durante la vigilia, producen el » efecto de una mancha sobre un fondo lumi» noso; durante el sueño, se iluminan, porque » el fondo se vuelve obscuro». En otro pasaje: » Si ha podido creerse que «nuestros recuerdos » se dibujan con más vivacidad durante los en» sueños que en el estado de vigilia» [1] es por» que se ha confundido la vivacidad relativa y » la vivacidad absoluta». El mismo autor [2] indica á otros muchos que admiten idéntica ó parecida explicación.

He aquí la misma explicación resumida por otro psicólogo: «Finalmente, la confusión (en» tre los estados primarios y los secundarios) » que se produce cuando el estado secundario » es muy intenso, ó cuando el estado primario » es muy débil, se produce todavía cuando, *por » faltar el estado primario*, los estados secun-

(1) Cita de Maury, hecha por el autor transcripto.
(2) Delbœuf: *Le Sommeil et les Rêves*, Alcan, 1885, págs. 70 y 71.

» darios, sin aumentar quizá *absolutamente* de
» intensidad *parecen* más intensos, por el sólo
» hecho de que no son ya comparados con es-
» tados primarios. Es lo que pasa en el sueño.
» En los ensueños, los estados de conciencia no
» tienen probablemente más intensidad real que
» las fantasías (*rêveries*) de la vigilia; lo que
» parece probarlo, es el hecho de que no dejan
» casi trazas en el recuerdo. Sin embargo, por
» el solo hecho de que ocupan entonces todo el
» campo de la conciencia, adquieren una inten-
» sidad *relativa* mayor, y ya son tomados por
» estados primarios» [1].

A propósito de esta teoría, que indudablemente seduce, como todas las explicaciones muy simples y precisas, hace tiempo que vengo haciendo, por medio de interrogaciones, cuestionarios, etc., observaciones tendientes á verificar si las personas en que faltan las imágenes ó representaciones de cierto sentido, sueñan alguna vez con datos de ese sentido; p. ej.: si una persona completamente incapaz de representarse un color, sueña alguna vez viendo; si una persona que careciera de la aptitud de representarse sonidos, podría oirlos soñando, etc.; y, como sucede casi siempre en estos casos, aun-

(1) Rabier: *Psichologie*, Cap. XIV, § II.

que en pocos se confiese, me dirigía la idea preconcebida de refutar la teoría por la comprobación de algunos casos positivos de este orden; idea sugerida por el mío personal, que se me presentaba como decisivo en tal sentido.

Soy un temperamento motor puro, por lo menos hasta donde los hay en la práctica, y puede decirse que, fuera de algo que por fuerza ha de existir en quien ha visto y oído, y que debe distinguirlo al respecto de un ciego ó un sordo de nacimiento; fuera de ese algo, que prodría definirse en términos vagos y generales como la aptitud ó capacidad de reconocer un color si se viera, un sonido si se oyera, carezco de representaciones visuales y auditivas propiamente dichas. En cuanto al oído, tengo una memoria musical buena, pero si analizo mis recuerdos, no encuentro en ellos el elemento propiamente auditivo, soy incapaz de representarme el timbre de un instrumento ó de una voz, ni los elementos armónicos de una pieza de orquesta; lo que hago es cantar interiormente (omito detalles). Las frases, las recuerdo pronunciándolas interiormente. Y, en cuanto á la vista, no puedo representarme los objetos con datos propiamente visuales: recuerdo un objeto, recorriendo sucesivamente sus partes y

con datos espaciales de posición, extensión, etc.; no puedo, absolutamente, representarme un color: sé, naturalmente, que tal cosa que recuerdo es roja, que tal otra es verde; tengo un vago sentimiento de claro ú obscuro, pero todo eso no es en manera alguna la representación de un color (por más débil que este fuera), ni podría, por más que se intensificara, dar una representación de color ordinaria, ó, mejor, no es nada susceptible de intensificación.

Ahora bien: en mis ensueños, si bien predominan los elementos verbo-motores, no faltan los visuales, y se presentan con relativa frecuencia representaciones de color. De aquí vino mi deseo de controlar por observaciones la teoría referida.

He obtenido hasta ahora una cantidad de datos que, tratados sin crítica, hubieran permitido formular alguna de esas conclusiones estadísticas y cuantitativas que pulularon con la eclosión de la psicología experimental; pero no creo deber publicarlos, por ahora al menos. Mucho se ha dicho ya sobre lo incierto y engañoso de estas observaciones de ensueños, sobre la vaguedad y fugacidad de los recuerdos, y sobre las múltiples causas de error; por ejemplo: la tendencia á completar ó á alterar, dándole lógica y simetría, el ensueño que se narra

ó simplemente que se recuerda. Mucho queda todavía por decir sobre nuevas y múltiples causas de error, entre las cuales figura ésta: salvo el caso, que será más ó menos frecuente, de ensueños que quedan completos, claros y fijos en la memoria, sin necesidad de esfuerzo, nosotros hacemos algún esfuerzo para recordar el ensueño, y, de estos tanteos de la memoria, surgen estados de conciencia *à côté*, los cuales, aun cuando el ensueño acabe por ser recordado con fidelidad, tienen tendencia á sustituir ulteriormente á los del mismo ensueño, pues estos últimos tienen esa disposición bien conocida á desvanecerse, en tanto que los otros, bien que estados secundarios, han sido experimentados durante la vigilia, y son mucho más firmes. Otra causa de alteración, frecuente é importante, es la siguiente: cuando se narran ensueños, hay que esquematizarlos; nunca se los narra completos y fieles, porque hay en ellos vaguedades, complejidades afectivas é ilogismos que resisten á la expresión; ahora bien: aunque el mismo que narra se dé cuenta de lo que acabo de explicar, acontece que más tarde, por razones parecidas á las del caso anterior, el ensueño narrado va sustituyendo al ensueño soñado.

Agréguese, para la mayoría de los sujetos de

que puede disponerse, la falta de hábitos de observación delicada y justa, en los no iniciados; y, en los otros, el enturbamiento del análisis por las ideas preconcebidas. Estas observaciones, destinadas á completar la mía personal, habrían acabado, pues, por hacerme dudar hasta de ella, si inesperadamente no hubieran provocado un resultado bastante curioso.

La preocupación producida por las observaciones sobre imágenes de los ensueños, y su crítica, empezó precisamente á hacerme soñar frecuentemente con esa cuestión, y dándose el fenómeno tan conocido de saber que soñaba. Ha ocurrido, así, que he estado varias veces, por esta incidencia fortuita y no buscada, en condiciones de ejercer la introspección durante el sueño, y recuerdo con gran precisión los resultados, que, por lo demás, fueron anotados.

Uno de los ensueños de esta clase, fué el siguiente: viajaba en un ferrocarril, y, por la ventanilla, miraba el campo. Con toda atención, observaba mis sensaciones, y constataba que percibía perfectamente los colores; por ejemplo: el verde del campo, y otros. Me decía, entretanto, que aquello comprobaba la afirmación (hecha por mí en la clase de Filosofía, y que recordaba en el sueño) de que las personas incapaces de visualizar cuando están despier-

tas, pueden soñar con colores. El ensueño duró algún tiempo (ó fué recordado como si hubiera pasado así), y yo prolongaba y repetía la observación, sintiendo siempre que estaba soñando, y constatando que veía los colores con toda claridad. Al despertar, recordaba este ensueño con tanta precisión, que tengo la seguridad de no engañarme al creer haber realizado una introspección exacta y lúcida.

He tenido otros sueños análogos al anterior. En algunos de ellos, me fijé también en si podía percibir simultáneamente una vasta extensión del campo visual (he dicho que, cuando imagino, lo hago sucesivamente y por partes, cual hacen los motores), y constaté que así era, exactamente como vemos despiertos.

Para que se comprenda ahora otro caso algo distinto, pero que tiene exactamente el mismo alcance, necesito explicar una manera de soñar que es relativamente frecuente en mí, y que consiste en una combinación verbo-motriz y visual. La «*parole intérieure*» me narra ó describe algo, y, simultáneamente, yo veo lo narrado ó descrito (generalmente, cuando sueño así, los acontecimientos, aunque sean pavorosos ó tristes, no producen, ó producen con poca intensidad, la impresión afectiva correspondiente).

Ahora, el ensueño fué este: soñé que había

tenido un ensueño, y que lo contaba á mi mujer; mientras lo contaba, precisamente, lo iba viendo; de manera que (para comprender esto hay que recordar lo que acabo de decir; esto es: que, cuando sueño de esa manera, los cuadros visuales, aunque correspondan á una narración, aparecen como presentes) estaba describiendo lo que soñaba y fijando en ello mi atención. Contaba que en el supuesto sueño narrado, veía perfectamente los colores, y, al mismo tiempo, los percibía en mi ensueño actual con la más absoluta claridad. Así, anoté principalmente estos dos detalles: percepción absolutamente clara y nítida de una tabla vieja de un armario de despensa, con todos los detalles, matices, vetas de la madera, etc.; y percepción perfecta del color verde de las hojas de un árbol al cual, en la narración que hacía á mi mujer, yo llamaba tilo, pero que era realmente uno cuya especie ignoro y que se encuentra en el jardín de la casa en que habito.

Despierto, soy absoluta, radicalmente incapaz de representarme ese color verde, ni otro alguno; y, con respecto á la tabla, nada me sería más imposible que representarme, ni aún borrosamente, sus detalles y matices.

Finalmente, y para no citar más que algunos ensueños de los más característicos, acabo de

tener éste: me paseaba por el corredor de mi quinta, que está embaldosado, y constataba que percibía, con la mayor claridad, el color rojizo de las baldosas, con sus distintos matices, « lo que probaba que las percepciones de los sueños, etc. » Lo más curioso es que, en el mismo sueño, se me ocurrió frotar con el botín el piso para ver si percibía el ruido; lo hice, más de una vez, y percibí el ruido perfectamente. No cito este último hecho por el aumento de valor probatorio que pudiera agregar á los hechos de orden visual. Es cierto que, despierto, no puedo representarme un ruido; pero además de tratarse de un caso aislado, hay que tener en cuenta aquí la facilidad y frecuencia con que los ruidos realmente producidos mientras se duerme son englobados por el ensueño y traban con él, aun cuando sean en realidad bien distintos de como se los percibe. La observación auditiva tiene, pues, en este caso, un gran inconveniente, de que la observación visual está completamente libre. Pero el hecho muestra hasta qué punto estaba, en mi ensueño, lúcido y razonador, lo que da valor á la observación.

Con estos ensueños ha concurrido otro hecho: antes de dormirme, tengo siempre alucinaciones verbales; pero á veces las tengo también visuales, y en esos casos, percibo colores, tengo

realmente imágenes de color como supongo que las tendrán las personas de temperamento visual; lo mismo me sucede durante la somnolencia del despertar, cuando, por no haber dormido bien durante la noche, es éste lento.

En las intermitencias de ese estado, he procurado voluntariamente evocar imágenes visuales, y se han producido, coincidiendo con los momentos en que el sueño invade nuevamente. Por lo que, sin perjuicio de controlar y completar todo esto por las observaciones que quizá publicaré, la mía me ha dejado la impresión, como diría Kant, «subjetivamente suficiente» de que la teoría á que aludí al principio no es verdadera, por lo menos para ciertos temperamentos psicológicos.

Sobre la personalidad en el niño

Quizá, en Psicología, ninguna observación haya sido tan groseramente interpretada, como la relativa al uso de la tercera persona que hace, cuando se refiere á sí mismo, el niño que empieza á hablar.

Se ha venido afirmando que ese empleo de la tercera persona es un efecto y una prueba de que la conciencia del yo, la personalidad, no se manifiesta desde el principio; se admite correlación entre el empleo de las personas gramaticales y el sentimiento de la personalidad, de manera que el uso del *yo* sería el signo de la aparición de ese sentimiento, etc.

Lo más interesante es que esa interpretación no se encuentra únicamente en los escritores doctrinariamente interesados en presentar explicaciones genéticas y empíricas de la personalidad:

«Un niño necesita mucho tiempo para llegar á » tener una idea perfectamente consciente de » su yo y para emplear la primera persona al » hablar de sí mismo... » [1]; sino que han creído deber aceptarla los autores más «espiritualistas», quienes hasta se han encargado de hacerla clásica: «En la conciencia confusa ó simple que » coexiste con el más humilde fenómeno de sen» sibilidad, el yo sujeto no se distingue del yo » objeto; el yo afectado, se confunde con el yo » conocedor, ó mejor dicho, todavía no hay yo. » El yo no se ha desprendido aún de los fenó» menos que le envuelven: no se nombra toda» vía á sí mismo: aun en su más alto grado, esa » conciencia simple, primitiva, elemental, no se » eleva hasta la primera persona del pronombre » personal. El niño se objetiva á sí mismo; se » llama por su nombre exterior, como le llaman » todos, y dice: Pedro quiere esto, Pedro ha he» cho aquello.

«La conciencia reflexiva ó conciencia de sí, » comienza con el primer yo; y se determina, » se precisa, se completa con la diferencia del » YO y del ME...» [2].

El fácil curso de esta interpretación [3] es uno

(1) Maudsley: *Fisiología del Espíritu*, Cap. IV.

(2) Paul Janet: *Tratado Elemental de Filosofía*. Pisicología, Sección II, Capítulo II.

(3) Se sabe que son pocos los que, como Pérez, han desconfiado de ella.

de tantos ejemplos de la inatención con que, aun por los profesionales, se reciben habitualmente las afirmaciones. Aunque el sentimiento de la personalidad fuera en el niño claro y perfecto desde el principio, ó desde mucho antes del momento en que habitualmente empieza á hablar en primera persona (lo que no se entra á averiguar aquí), el lenguaje del niño aparecería y se desarrollaría como lo hace.

El niño da á cada cosa el nombre que oye darle. Expone cada idea con la palabra con que la oye expresar.

Si delante del niño, llaman á un objeto *mesa*, él le llamará *mesa*. Si llaman á una persona *papá*. ó *Antonio*, él le llamará *papá* ó *Antonio*. Si expresan cierto hecho: la venida de Antonio, con estas palabras: *Antonio viene*, el niño expresará el hecho con las mismas palabras: *Antonio viene*.

Si á él le llaman *Carlitos*, se llamará *Carlitos;* si le llaman *él*, se llamará *él;* si el hecho de estar él corriendo se expresa por los demás con estas palabras: *Carlitos corre*, ó *él corre*, ó *corre*, expresará él después el mismo hecho con las mismas palabras: *Carlitos corre*, *él corre*, *corre*. tan naturalmente como en los casos anteriores.

Esto no indica absolutamente que el niño no

sienta su personalidad; que no se sienta su *yo*. Indica, simplemente, que todavía no ha aprendido á hacer una transposición convencional y difícil de términos.

Aclaremos con un ejemplo relativo á otro caso: un objeto está cerca del niño y lejos de mí. Yo digo al niño: «*aquel* pan es feo», y el niño me responde: «no: es rico, *aquel* pan!» ¿Porqué ha usado mal el término *aquel?*. Sencillamente porque ha usado el término que oyó, y no sabe todavía que hay que transponer los términos y usar aquí, no el que empleó la otra persona, sino el que hubiera empleado á estar en la posición del niño, etc.; todo eso es algo complicado, y el niño no lo sabe todavía; nada más. Pero si del empleo incorrecto del demostrativo, se quisiera deducir que el niño no tiene noción de las distancias, que los objetos próximos le parecen lejanos, ó algo por el estilo, se cometería una confusión que, no por ser insensata, dejaría en el fondo de ser de la misma categoría que la que se ha cometido á propósito del uso de las personas gramaticales.

Todo esto es evidente por sí mismo, pero á mí me fué confirmada por la observación de uno de mis niños. Cuando empezó á hablar, no solamente empleaba para referirse á sí mismo la tercera persona, sino también la segunda, y

aun ésta más frecuentemente que aquella. Decía «te subiste», cuando él mismo se subía sobre algun objeto, «te caíste; lastimaste», cuando se daba un golpe; «te pusiste» (p. ej. el sombrero), etc. Repetía simplemente lo que había oido decir; y, en este caso, por cualquier circunstancia, tenía tendencia á recordar y repetir lo que los otros decían cuando le hablaban, y no cuando hablaban de él. En resumen: el lenguaje del niño pequeño no *prueba* que él se sienta tercera persona, ni segunda; y lo que se sostenga sobre su sentimiento de personalidad, deberá inducirse ó demostrarse con prescindencia de esa interpretación grosera.

Sobre enseñanza secundaria

(Extracto de una nota presentada al Consejo Universitario (1909), de la que se transcriben algunos pasajes, por tener carácter suficientemente general, y por relacionarse con ellos la referencia de la pág. 49 y otras).

. . . .

. . . .

. . . .

Todos los que podemos estudiar de cerca nuestra enseñanza secundaria, estaremos probablemente de acuerdo en que ella no tiene toda la *fuerza educativa* que podría y debería tener. Reconoceríamos además que, desde el punto de vista *instructivo*, no se alcanza en algunas materias el resultado que prácticamente sería permitido desear.

En las diversas partes de la exposición que sigue, procuro evidenciar los hechos en que me baso para hacer esa afirmación, y señalo al-

gunas medidas que creo podrían mejorar en algo el actual estado de cosas. Una salvedad debo hacer, sin embargo: tengo la convicción absoluta de que el mal que señalo se debe, en su mayor parte, al régimen de los exámenes anuales, que desnaturaliza la enseñanza; que sustituye la verdadera cultura por la erudición en su forma más superficial, y que destruye en los jóvenes, muchas veces para siempre, el hábito de profundizar las cuestiones, el placer del estudio y la curiosidad científica.

Pero suponiendo que el Honorable Consejo tendrá serias razones para considerar imposible por ahora la realización del ideal pedagógico de la supresión de los exámenes, y deseando, además, que todas las medidas que me atrevo á proponer tengan carácter práctico y sean de sencilla aplicación, he querido partir del régimen actual como de un hecho, y señalar algo de lo que, dentro de él, sería fácilmente realizable.

I

Una larga observación que he podido realizar, primero como estudiante, y como profesor después, me han convencido de que el empleo exclusivo ó predominante de *textos* en la enseñanza secundaria, la rebaja en grado muy sen-

sible y contraría poderosamente sus altos fines educativos.

Por *textos*, entiendo las obras de segunda mano, las obras destinadas á la enseñanza, en que las cuestiones, simplificadas, aclaradas, reducidas, clasificadas, han sufrido una preparación que las hace, sin duda, muy propias para la asimilación fácil y pronta, sin grandes esfuerzos por parte de la mente; pero que las enfría y esteriliza, quitándoles todo el interés viviente con que las animaran los grandes espíritus que las han planteado y discutido.

Señalo, ante todo, un hecho del más alto interés psicológico: Ha llamado la atención de muchos observadores el tipo mental, tan característico y uniforme (me refiero, naturalmente, al caso general), del maestro de escuela. Hay en él algo especial, que las palabras rutina ó pedantismo, tantas veces empleadas (y por lo demás bien injustas) no pueden caracterizar. El *maestro* puede tener, y tiene muy comúnmente, una instrucción muy extensa, mucho más extensa que la de bastantes personas que poseen un alto grado de cultura; y, sin embargo, siempre hay una diferencia, diferencia que podría expresarse diciendo que generalmente, la inteligencia, más allá del campo en que verdaderamente domina, tiene vistas, horizontes: en

tanto que, en el *maestro,* ese campo, por extenso, por vasto que sea, es cerrado: acaba en un muro. El espíritu que se educa bajo una disciplina fecunda, tiene, en todo momento de su evolución, al rededor del círculo de conocimientos adquiridos, una *penumbra* de ideas, de sugestiones, de hipótesis; además de saber, entrevé, presiente; de aquí su progreso continuo *aun sin nuevos estudios;* de aquí también su modestia. El *maestro*, sabe ó no sabe, sin término medio; de aquí la estrechez; de aquí también, cuando existe, el pedantismo.

Ahora bien: este tipo psicológico del *maestro* es interesante, porque el maestro es, precisamente, una persona que estudia exclusivamente en *textos;* y, á mi juicio, esto solo crea toda su especialidad mental. El maestro no ha sufrido la acción *directa* de los grandes espíritus, acción que, con el estudio, igualmente directo, de la naturaleza, constituye el factor esencial de la alta cultura.

Hay hechos, fácilmente observables, porque cada persona ilustrada los encuentra entre sus recuerdos, que demostrarían esta última afirmación si ella no fuera evidente. ¿Quién no recuerda, por ejemplo, la acción estimulante, puede decirse reveladora, que ejerció sobre su espíritu, en la niñez ó en la adolescencia, la

lectura de ciertas obras originales? ¿Quién no conserva un verdadero agradecimiento hacia ciertos autores de libros que lo hicieron pensar y sentir hondamente, aunque las doctrinas de esos libros no sean tal vez las que hoy profesa? Entre los recuerdos uniformemente monótonos de nuestros estudios metódicos casi olvidados, se destacan con especial relieve y colorido los que se relacionan con aquellas lecturas, porque lo que verdaderamente educa, lo que ensancha, lo que abre horizontes, es el contacto, la comunicación *directa* con los grandes espíritus creadores.

Todos los que enseñan pueden hacer sobre esto experiencias elocuentes. Hágase leer por los alumnos de una clase (ó léales el Profesor) cualquier teoría *en el original*, viviente, sugestiva, tal como salió de la inteligencia que la pensó y sintió; calentada por el entusiasmo y por la polémica. Es *seguro* que por este medio despertará inmediatamente el interés: que verá á los alumnos atender, discutir, pedir datos para nuevas lecturas; y, como resultado, los habrá educado, habrá ensanchado sus espíritus, despertando en ellos ideas nuevas y amor á la ciencia. Haga estudiar, en cambio, *esa misma teoría* resumida en un texto, y observe los resultados: el interés, la curiosidad, la originalidad

no se despiertan; y, cuando esta forma de enseñanza ha durado cierto tiempo, la clase aparece como si sobre ella hubiera pasado un rasero: uniformada, mediocrizada, fría. La preparación que se hace sufrir á las cuestiones para presentarlas, en los textos, fácilmente asimilables, es una esterilización que mata en ellas todos los fermentos de vida. Por mi parte he visto producirse este resultado en la clase de Filosofía: las cuestiones que tanto entusiasmaban antes á los estudiantes (entre nosotros llegaron á tener proyecciones políticas), dejaron de despertar interés desde que se empezó á estudiar exclusivamente por textos, sea que se tratara del anterior, de P. Janet, sea del actual, que es mío, lo que hace que mi opinión, en este caso, por poco autorizada que sea, adquiera especiales condiciones de imparcialidad.

Ha traído á este resultado la encomiable preocupación de facilitar el trabajo á los estudiantes y de evitarles el *surmenage*. La prepación para el examen, con arreglo á los antiguos programas, era una tarea abrumadora; se resolvió, entonces, aligerar los programas, simplificándolos; adaptándolos, en lo posible, á un texto determinado; imponiendo éste para el estudio en la clase, y obligando al profesor á sujetarse estrictamente á él. Con esta reforma se han

obtenido bienes y males: sobre los primeros, que son indiscutibles, no es necesario insistir; entre los segundos, figura, sobre todo, el rebajamiento intelectual del promedio de las actuales clases, que *todos* los profesores constatamos, y que todos, procediendo de buena fe, tendríamos que reconocer.

Ahora bien: yo creo que este gran mal podría evitarse, sin renunciar por eso á los bienes obtenidos. Y la sencilla manera de conseguirlo sería, ya que subsiste el examen, independizar de él, en lo posible, la enseñanza, y dejar de considerar, como hoy se hace expresa ó tácitamente, el curso anual como una preparación para el examen.

Para esto, debo hacer ciertas consideraciones preliminares. Todos reconocerán conmigo, ciertamente, que, en el estudio, lo que cuesta, fatiga y abruma no es el leer, no es el comprender, no es el meditar, sino el sentirse con la *obligación* de retener, para repetirlo, lo que se estudia; no es el estudio mismo, sino la *preparación*. Estudiar cada día tres ó cuatro lecciones, con absoluta tranquilidad; profundizar cuestiones científicas, por difíciles que fueran relativamente; meditar sobre ellas; discutirlas en la clase; todo esto á nadie cansaría, á nadie enfermaría, y sería, para casi todos, la más agradable de las tareas, si no la turbara el es-

pectro del examen; si no la desnaturalizara la preocupación de retener, de acumular esos conocimientos y todos los otros. Es ese estado de espíritu, que no permite un solo momento tomar el estudio como fin, sino como medio, el que constituye la verdadera tortura; y es á esos factores, de orden más bien moral, que compenetran en todo momento el trabajo realizado en tales condiciones, á los que se debe verdaderamente la fatiga, el desaliento, el *surmenage*.

Siendo así, y ya que se reputa imposible la supresión del examen, por lo menos no se subordinen á él totalmente la enseñanza y el estudio. Háganse programas para examen, muy reducidos, lo más reducidos que sea posible: fíjese, en buena hora, un texto que, determinando de una manera clara los conocimientos exigibles en el examen, y facilitando su adquisición, contribuya, con el programa, á hacer menos aleatorio el antipático acto, menos difícil su preparación y menos penosa su idea. Redúzcase el examen, su programa y el texto de este programa, al *minimum* admisible. Y, por otra parte, ó bien formúlese un programa didáctico distinto del de examen, ó bien concédase libertad al profesor dentro de las instrucciones generales que se crea oportuno darle.

En la organización que propongo, los profe-

sores, en casi todas las clases, podrían recomendar á los alumnos las lecturas en las fuentes originales, y esto solo produciría una transformación radical; para un estudiante de Filosofía, por ejemplo, la lectura de un solo capítulo de Kant ó de Spencer es más sugestiva que un texto entero; para uno de Literatura, un capítulo de Guyau vale más que todas las Retóricas y Poéticas; para uno de Zoología, una sola página de Darwin, bien leída, estaría en análogo caso. Se enseñarían y analizarían con detención las grandes cuestiones teóricas, y se harían prácticamente las experiencias, todo esto con placer y tranquilidad, porque tales estudios serían un fin y no un medio, y serían independientes del examen. Éste, entre tanto, hecho por un programa bien breve, bien elemental, bien preciso, produciría sin duda sus efectos, pero considerablemente atenuados; y la enseñanza escaparía así, en parte al menos, á su funesta influencia.

Así saldríamos del dilema en que siempre hemos estado encerrados: ó convertir, por enenseñar bien, el examen en una tortura; ó rebajar la enseñanza para hacer tolerable el examen. El dilema es esencialmente vicioso, porque admite tácitamente que la enseñanza depende del examen.

II

Sentado el principio de que debería haber programas *para el examen* y programas (ó, mejor aún, instrucciones generales) *para la enseñanza* de cada materia, cabe decir algo sobre la clase de conocimientos que deben enseñarse preferentemente. Para resolver esto con acierto, me parece necesario aclarar una confusión que es bastante común.

Es muy corriente, cuando se discuten programas ó planes de enseñanza, oponer los conocimientos teóricos á los prácticos ó aplicados. Las asignaturas tienen, asi consideradas, una parte teórica y una parte práctica; no puede aumentarse la una sino á expensas de la otra; y como hoy predomina notoria inclinación hacia los conocimientos prácticos, hay una tendencia, que parece natural, á sacrificar poco ó mucho los conocimientos teóricos. Algo de eso ha sucedido entre nosotros.

Si esa fuera una consecuencia forzosa de la preferencia por los conocimientos de aplicación, habría, sin duda, que deplorarla; el estudio de la parte teórica de las ciencias y las artes es, en efecto, de un valor educativo inapreciable. Sin duda, de todos los sabios, ninguno ha realizado

una obra científica tan rica en *aplicaciones prácticas*, como el que enseñó á conservar vino y á preparar cerveza; perfeccionó la antisepsia y la estableció sobre bases definitivas; enseñó á prevenir las enfermedades de los gusanos de seda, de los ganados, de las aves de corral, y, finalmente, á prevenir la rabia. Pues bien: oigamos á Pasteur, hablando precisamento á jóvenes que van á seguir una carrera industrial:

«Sin la teoría, la práctica no es más que la » rutina dada por el hábito. Sólo la teoría, pue- » de hacer surgir y desarrollar el espíritu de » invención. A vosotros sobre todo tocará no » participar de la opinión de esos espíritus es- » trechos que desdeñan todo lo que en las cien- » cias no es de aplicación inmediata. Conocéis » la encantadora frase de Franklin: Asistía á la » primera demostración de un descubrimiento » puramente científico; y, como se preguntara » alrededor de él: Pero, ¿para qué sirve eso? » Responde Franklin: ¿Para qué sirve el niño » que acaba de nacer? Sí, señores, ¿para qué » sirve el niño que acaba de nacer? Y, sin em- » bargo, en esa edad de la más tierna infancia, » ya estaban en vosotros los gérmenes descono- » cidos de los talentos que os distinguen. En » vuestros hijos de pecho, en esos pequeños se- » res que haría caer un soplo, hay magistrados,

» sabios, héroes tan valientes como los que en
» este momento se cubren de gloria bajo los mu-
» ros de Sebastopol. Del mismo modo, señores,
» el descubrimiento teórico no cuenta con otro
» mérito que el de la existencia. Despierta la es-
» peranza, y eso es todo. Pero dejadlo cultivar,
» dejadlo que crezca, y veréis en que se conver-
» tirá. ¿Sabéis en qué época vió por primera
» vez la luz el telégrafo eléctrico, una de las más
» maravillosas aplicaciones de las ciencias mo-
» dernas? Era en aquel memorable año de 1822.
» Oersted, físico danés, tenía en sus manos un
» hilo de cobre reunido por sus extremidades á
» los dos polos de una pila de Volta. Sobre la
» mesa se encontraba una aguja imantada,
» montada en su eje, y él vió de pronto (por ca-
» casualidad, diréis quizá; pero recordad que
» en el campo de la observación, la casualidad
» no favorece más que á los espíritus prepara-
» dos) vió de pronto que la aguja se movía y
» tomaba una posición muy diferente de la que
» le asigna el magnetismo terrestre. Un hilo
» atravesado por una corriente eléctrica hace
» desviar de su posición una aguja imantada.
» He aquí, señores, el nacimiento del telégrafo
» actual. ¡Con cuánta más razón, en aquella
» época, al ver moverse una aguja, el interlocu-
» tor de Franklin hubiera dicho: Pero: ¿para

» qué sirve eso? Y, sin embargo, el descubri-
» miento no tenía más que veinte años de exis-
» tencia cuando dió esa aplicación, casi sobre-
» natural en sus efectos: el telégrafo eléctrico».

Y, todavía, el eminente sabio, en ese momento, miraba la cuestión desde el solo punto de vista utilitario, completando la consideración de las aplicaciones próximas por la de las indirectas y remotas, y sin entrar á apreciar, desde el punto de vista pedagógico, el valor educativo de los estudios teóricos.

Felizmente, como lo he insinuado más arriba, la supresión ó la reducción excesiva de los estudios teóricos no es consecuencia forzosa del aumento de estudios prácticos, y sólo en apariencia es paradojal sostener que debe haber más estudios teóricos y á la vez más estudios prácticos que hoy, sin que, en resumen, se estudie más que hoy, y aun estudiándose menos.

Efectivamente: consideradas prácticamente desde el punto de vista pedagógico, ó de su enseñanza, la casi totalidad de las asignaturas no constan, como se cree generalmente, de dos partes (teórica y práctica) sino de tres: (1) una teórica, otra práctica y otra de registro.

(1) En rigor lógico, la división que sigue dista mucho de ser inatacable; pero en la práctica, para trazar las líneas generales de los programas de clase y determinar rumbos á la enseñanza, es la mejor y más útil que pueda establecerse.

Pues bien: la manera de hacer fecunda la enseñaza secundaria, que es, sobre todo, educativa [1], es hacer predominar la parte teórica y la parte práctica de los estudios sobre la parte de registro, la cual puede ser bastante reducida.

Explicaré esto claramente con ejemplos:

Se trata de enseñar Química: hay en este estudio, ante todo, una parte teórica, compuesta de leyes, teorías é hipótesis relativas á la estructura de los cuerpos, á sus combinaciones, etc., que no puede dejar de enseñarse, porque los conocimientos de esa clase son esencialmente sugestivos, educadores, fecundos, á la vez que agradables. Tenemos, en seguida, la enseñanza práctica, cuyo fin principal es tan generalmente mal comprendido, pues se cree que el objeto único de las experiencias de clase es el de ayudar á fijar *conocimientos*, cuando su objeto principal (siempre dentro de la enseñanza secundaria) es el de desarrollar disposiciones, aptitudes, hábitos experimentales; hacer gratos al estudiante los procedimientos científicos y familiarizarlo con ellos. Por eso, precisamente, deben elegirse (y

(1) La enseñanza comúnmente llamada «secundaria» es multiforme, y se la puede entender de muchas maneras. Para evitar equívocos, hago presente que, en toda esta nota, entiendo referirme únicamente á la enseñanza secundaria *preparatoria* de las profesiones superiores (Medicina y Abogacía muy especialmente) si bien creo que todo lo que digo sería aplicable á los demás casos.

hacerlos realizar por los mismos estudiantes, ó con su colaboración) los experimentos más significativos, más importantes, más sugestivos, tratando, si es posible, de poner á la clase imaginariamente en la situación del sabio que hizo esos experimentos por primera vez; explicando sus antecedentes, sus consecuencias, y los obstáculos con que éstas lucharon para imponerse. Además, se impondrán á los estudiantes ejercicios prácticos, como preparación de cuerpos, determinación de ciertas propiedades físicas ó químicas, etc.; dándoseles, para ello, los elementos necesarios. Y entretanto, lo que hasta hace poco ha predominado, *la parte de registro*, la lista de *conocimientos* relativos á cada cuerpo, debería reducirse al mínimum admisible; á lo que se considere estrictamente indispensable para hacer posibles las otras dos clases de estudios, y suponiendo que no bastara para ello, (como hay quien lo ha creído) que el estudiante tenga á su disposición, en los libros, los datos necesarios.

Tomo otra materia bien diferente: la Gramática. Hay, en ella, una parte teórica, filosófica, que es educadora (teoría de las proposiciones, de sus elementos; definiciones, discusiones sobre la función de las partes de la oración, de los accidentes, etc.), y que debe enseñarse sin

más límite que el que indique naturalmente la comprensión de los alumnos. Hay una parte práctica esencialísima, de permanente aplicación y sobre la cual nunca se insistirá bastante. El profesor debe, para hacer esta enseñanza práctica lo más eficaz posible, hacer ejercicios múltiples y variados (volveré más adelante á tratar este punto en especial). Y, entretanto, la ***parte de registro***, la preferida comúnmente en la enseñanza, sólo se enseñaría en su parte indispensable; y es sabido que, para los que no son especialistas, esa parte indispensable es muy reducida, pues fuera de algunas reglas que es útil retener, como, por ejemplo, las ortográficas, todas las demás no suplen al hábito y al gusto; y no hay pérdida de tiempo y de memoria más injustificada que la que impone á los alumnos el estudio del fárrago de reglas: por ejemplo: de esas del régimen, complicadas, interminables, cuyo objeto (salvo detalles que tocan á los especialistas) es enseñarnos á hablar como lo hace naturalmente todo el que se haya ejercitado algo en leer, escribir y hablar y tenga un poco de cultura.

En Mineralogía: una parte teórica (generalidades sobre las propiedades químicas y físicas, cristalización, etc.); una parte práctica: (análisis de cuerpos, etc.); una parte de registro (co-

nocimientos relativos á los diversos minerales). El criterio, el mismo que en Química.

En Zoología y Botánica: parte teórica, que aquí es, tal vez, más interesante que en ninguna otra ciencia; nunca se hablará bastante á los alumnos de las grandes cuestiones sobre el origen de las especies, sobre la herencia, etc. Parte práctica; observaciones, estudios microscópicos, disecciones. Y parte de registro: detalles de la clasificación y todo lo demás. Dar amplitud á las dos primeras partes, y cortar, sin temor, en la tercera.

Literatura: en esta materia se ve con gran claridad la importancia pedagógica de nuestro criterio. La parte teórica de esta materia es de gran valor educativo [1]. Su parte práctica consta, principalmente, de composición (ejercicios hechos por los alumnos) y de lecturas (hechas por los mismos, *y por el profesor en la clase)*. Esta última parte (lecturas) tiene un alcance invalorable, porque pone al alumno en contacto directo con los espíritus superiores. (V. más adelante). Entretanto, en el registro de nombres de autores, de biografías, de nombres de obras, de extractos de argumentos, de juicios hechos, se puede cortar hasta donde se quiera, sin peligro.

(1) No es necesario decir que no me refiero á la preceptiva.

Podría continuar poniendo ejemplos, pero lo juzgo inútil. Por lo demás, la distinción que he establecido no se aplica á todos las asignaturas; pero yo no he querido, tampoco, darle un carácter de precisión y generalidad de que carece, sino servirme de ella provisionalmente para inducir un criterio pedagógico que, éste sí, debe ser la regla general en la enseñanza secundaria. Helo aquí: los estudios que constituyen la enseñanza secundaria son, de una manera general, de tres clases: 1.° Estudios de orden teórico, generales, de índole más ó menos filosófica. 2.° Observación de la naturaleza; experiencias; ejercitación práctica de los conocimientos de aplicación. 3.° Registro de conocimientos. Como la enseñanza secundaria preparatoria tiene por principal objeto educar, ensanchar la mente, abrirle horizontes, se impone como regla general dar toda la amplitud posible á los estudios de las dos primeras clases y subordinarles los de la tercera.

Hago notar, de paso, que esta regla se impone más todavia entre nosotros que en los países de mayor *cultura ambiente*, como los europeos. En estos últimos, la cultura general está más difundida, y la respiran todos. Aquí, los estudios secundarios son los únicos, casi, que la pueden suministrar. Por eso, entre paréntesis, sería funesta toda medida que disminuyera

la acción educativa general de nuestros estudios preparatorios, efecto que producirían, por ejemplo, la reducción de años de estudio, ó la separación de los bachilleratos para las distintas carreras.

. . . .
. . . .
. . . .
. . . .

IV

Las dos asignaturas (Filosofía y Literatura) que enseño actualmente en la Universidad, figuran, sin disputa, en primera línea entre las asignaturas esencialmente educativas, y debo especializarme con respecto á ellas.

En cuanto á la Filosofía, sólo debo hacer notar que, siendo su estudio el que más habitúa el espíritu á las vistas desinteresadas y generales, le es especialísimamente aplicable cuanto he dicho sobre la necesidad de independizar, del examen, el curso anual, para poder, por una parte, reducir el programa del primero, y, por otra, hacer el último en forma verdaderamente interesante y fecunda.

Sobre la Literatura hay que decir algo más.

La Comisión que formuló el actual programa

(de la cual formé parte) hizo grandes reducciones en el programa anterior, con el principal objeto de que, en vez de limitarse los estudiantes á aprender listas de autores y de obras, extractos de argumentos y juicios hechos, pudieran leer, bajo la dirección del profesor, algunos trozos literarios de los principales autores.

Pero, en la práctica, esa reforma fué desnaturalizada, y se malogró completamente, por haberse entendido:

1.° Que bastaba, y era eficaz, designar trozos para que los estudiantes los leyeran por su cuenta, en vez de leerlos y analizarlos el mismo profesor en la clase.

2.° Que se cumplía la exigencia del programa en cuanto al conocimiento de trozos literarios por los estudiantes en el examen, haciéndoles repetir de memoria extractos de los argumentos de las obras.

En mi carácter de miembro de la Mesa Examinadora de Literatura, he tenido ocasión de combatir, aunque infructuosamente, este doble error; por lo cual, utilizando la ocasion de estar hoy, aunque provisionalmente, regentando la cátedra respectiva, creo deber dirigirme al Honorable Consejo, solicitando se aclaren y complementen en el sentido indicado, las instrucciones que acompañan al programa de la materia.

He aquí las dos razones que hay para ello:

En primer lugar, para que la lectura dé resultado, ó para que dé todo el que se puede esperar de ella, es necesario que la haga el profesor en la clase. Él es quien debe señalar las bellezas, y, en su caso, los defectos; él, quien debe llamar la atención de los alumnos sobre los detalles que pasarían inadvertidos; su misión es, precisamente, despertar y formar el gusto, explicando sobre la materia viviente de la lección; y tócale, todavía, la preparación inductiva dė las generalizaciones teóricas; pues precisamente por esto, se estudia la historia literaria antes de la teoría.

En segundo lugar, el procedimiento de hacer en la clase misma las lecturas, ó una parte importante de ellas, es el único que asegura que las haga efectivamente el estudiante.

Sólo el que haya realizado la experiencia de leer en una clase fragmentos literarios, tratando de *hacerlos sentir* y de comunicar su propio entusiasmo á los alumnos, no por la aplicación fría de las reglas, sino *simpáticamente*, puede valorar el efecto estimulante, esencialmente educador, de ese procedimiento. Tómese la clase más pobre, más mediocre; léasele, *por quien lo sienta*, un trozo de Esquilo, de Shakeaspeare, de Víctor Hugo, y se esperimentará la impre-

sión de estar barrenando, de estar abriendo á fuerza de explosiones los cerebros.

Hay que agregar, todavía, que, en el mismo estudio de la teoría, la única manera de hacer fecunda la enseñanza es vivificarla por ejemplos, lo que hace igualmente necesarias en este otro curso las lecturas de clase [1].

. . . .

. . . .

. . . .

(1) Extracto de otra nota, relacionada con la del texto:

. . . .

. . . .

La enseñanza de la Literatura puede ser considerada desde dos puntos de vista, ó, mejor dicho, tiene dos fines, á mi juicio de importancia desigual.

El primero de estos fines es el de simple erudición: es indudable la utilidad que ofrece el que los estudiantes conozcan el nombre de los escritores más importantes; datos biográficos relativos á ellos, así como la lista de sus obras principales; que sepan cuales son los méritos y defectos de los autores, sus géneros literarios, etc., todo lo cual se enseña en el primer curso de la materia (Historia Literaria). No es menos útil que conozcan las principales teorías estéticas, y su aplicación á la obra literaria, enseñanza que corresponde al segundo año (Estética y Preceptiva).

Pero la enseñanza de la Literatura tiene otro objeto, que es, á mi juicio, su objeto principal: el de la *educación* en el más amplio sentido de la palabra: educación de los sentimientos, de la inteligencia, de la moralidad, *por el contacto directo con los grandes espíritus.*

Considerada desde este punto de vista, la Literatura tiene, como factor educativo, un valor irreemplazable; irreemplazable sobre todo entre nosotros, donde la cultura general está menos difundida que en las sociedades europeas, y donde es más peligrosa, en consecuencia, la estrechez de horizontes de los especialistas. El contacto con los grandes espíritus es, después del contacto con la naturaleza, el más poderoso factor de cultura y el más poderoso estimulante espiritual; pero para que así sea, es indispensablemente necesario que ese contacto sea *directo*, de donde se desprende la necesidad de que, en la clase de Literatura, se hagan, con la amplitud que el tiempo disponible y la índole de los estudios preparatorios permitan, lecturas literarias.

RESUMEN Y CONCLUSIONES PRÁCTICAS

A) Mucho se ha discutido entre nosotros sobre los programas de enseñanza secundaria. Unos los quieren amplios; otros, muy reducidos. Pero unos y otros han admitido sin dis-

Tal fué el pensamiento de la Comisión que formuló el actual programa; pero, por haber creído su propósito demasiado evidente, no se explicó terminantemente sobre él, y el resultado ha sido la desnaturalización de su plan. En efecto: en la práctica se ha creído, 1.° que, en la clase. bastaba y era eficaz indicar á los estudiantes las lecturas que deben hacer; 2.° que, en el examen, la exigencia del programa que hace obligatorio el conocimiento de trozos literarios de los autores principales, se satisfacía por el examinando con sólo transcribir extractos de argumentos ó juicios hechos.

Basta examinar ligeramente los trabajos que, desde hace algún tiempo, presentan los examinandos de Literatura, para apreciar los resultados de esa doble interpretación: los estudiantes se limitan á aprender de memoria la biografía de los autores, la fecha de su nacimiento y de su muerte, la lista de los títulos de sus obras, etc.; los mejores, aprenden, *de memoria*, argumentos y apreciaciones tomadas de textos ó apuntes, y emplean, en esta tarea estéril, esfuerzo doble del que necesitarían para estudiar racionalmente; formar, por las lecturas, el gusto, y ejercitar su juicio personal.

Ahora bien: las causas de este gravísimo mal (y lo llamo gravísimo, porque anula, ó poco menos, la acción de la enseñanza más *educativa* de todas las comprendidas en los estudios preparatorios), son muy fáciles de percibir, é igualmente fáciles de remediar.

Si, en vez de hacer el mismo profesor, en la clase, las lecturas, ó una parte importante de ellas, se limita á recomendarlas al estudiante dejándolas por cuenta de éste, se producen dos males: en primer lugar, es muy probable que el estudiante no las haga; en segundo lugar, y esto es lo más fundamental, no se obtiene sino en una mínima parte el fin que se busca. La misión del profesor es, en efecto, la de formar el gusto, guiando á los estudiantes, *haciéndoles sentir*, no sólo reflexivamente sino simpáticamente, la belleza literaria; llamándoles la atención sobre los detalles que no percibirían; mostrándoles, en su caso, los defectos; y es, todavía, la de irles preparando inductivamente las generalizaciones teóricas que constituyen el segundo año de la asignatura, explicando sobre materia viviente.

Tal como yo la concibo, y tal como quiso hacerla el programa, la

cutirlo y como evidente por sí mismo, el principio de que los conocimientos que se exigen en el examen y los que se enseñan en la clase tienen que ser los mismos.

Esto creaba un dilema sin salida, que nos obligaba á oscilar entre dos males.

Si se enseñaban las materias con cierta amplitud y libertad, la preparación para el examen se hacía una carga abrumadora. Los par-

enseñanza de la Literatura no tiene, pues, por único objeto, ni aun por objeto principal, dar al alumno *conocimientos* sobre Homero, Esquilo, Shakespeare ó Victor Hugo, sino despertar en su espíritu, valiéndose de Homero, Esquilo, Shakespeare ó Hugo, sentimientos é ideas. A la vez que objeto de la enseñanza, los autores son, así, *medios*, instrumentos de cultura, estimulantes morales é intelectuales. Y es absolutamente necesario que el espíritu del programa se cumpla en este punto.

Por otra parte, es necesario también que se cumplan su espíritu y su letra en cuanto á la forma de los exámenes, y en cuanto al criterio que, en ellos, ha de presidir al juicio. El programa hace obligatorio el «conocimiento» de trozos de algunos autores; por consiguiente, no es bastante que el alumno cite títulos de obras, ni que copie extractos de argumentos, ni que transcriba de memoria apreciaciones de textos ó apuntes; es necesario que haya leído él mismo esos trozos, y que lo pruebe. A esto se me ha objetado que esa comprobación es imposible; pero todo el que posea alguna experiencia como examinador la tendrá, al contrario, por muy fácil; y, aunque así no fuera; aunque algunos consiguieran engañar á la Mesa, siempre se habría conseguido que la mayoría de los estudiantes hicieran algunas lecturas. Entre tanto, debido al criterio que hoy predomina, los examinandos no leen sino por rara excepción, y el examen es, solamente, una prueba de erudición estéril. En los que acaban de realizarse, por ejemplo, todos recordaban y escribieron el número exacto de francos que Balzac debía á sus acreedores; pero sólo uno ó dos habían leído un trozo del novelista.

Es, pues, de la mayor urgencia remediar este mal gravísimo. fijando, por una parte, la interpretación del programa de acuerdo con su verdadero espíritu, y estableciendo. por otra, una dirección general para la enseñanza. Propongo, para esto. que se amplíe la nota instrucción que acompaña al programa, la cual. relacionada con los dos años en que se divide el curso, quedaría en la siguiente forma:

Instrucciones para la enseñanza y el examen de Literatura:

tidarios de los programas reducidos protestaban en nombre de la humanidad, de la higiene y de la misma pedagogía, y tenían razón.

Se reducían los programas, y la preparación para el examen se hacía soportable; pero esto ocasionaba el rebajamiento, la mediocrización de la enseñanza; bajaba de golpe el nivel intelectual medio de los bachilleres. Protestaban los partidarios de los programas amplios, y tenían también razón.

Para evitar á la vez estos dos males; para hacer la enseñanza secundaria, todo lo educacativa y eficaz que puede ser dentro del régimen de los exámenes, es absolutamente necesario independizar del examen la enseñanza. (V. Apéndice A).

El examen tendría por objeto asegurar un *mínimum* de competencia. Tendría su programa

En el primer año, el Profesor leerá ó hará leer *en la clase* trozos de los principales autores comprendidos en el programa; debiendo leerse, por lo menos, alguno de cada uno de los autores cuyo conocimiento se exige en el examen (los impresos en letra versalita). El objeto de estas lecturas es, principalmente, el de despertar y formar el gusto literario, y también el de ir dando los conocimientos que se sistematizarán en el segundo año. Con este doble objeto, el profesor comentará esas lecturas con toda amplitud.

En el segundo año del curso se continuarán las lecturas, para suministrar nuevos ejemplos de los géneros literarios, estilos, formas métricas, etc., sin perjuicio de los ejercicios prácticos á que se refiere el programa.

En el examen de primer año los estudiantes deberán demostrar que *han leído* trozos de los autores que el programa señala con este fin. Se dará importancia preferente á este conocimiento directo, é importancia secundaria al de pura erudición.

especial, y, siendo posible, su texto; uno y otro lo más concretos y reducidos que fuera posible.

La enseñanza de clase tendría su plan independiente, y los conocimientos que se darían en ella excederían en algo cuantitativamente, y en mucho cualitativamente á los exigibles en el examen. Como norma de esta enseñanza, se formularían, si se juzgaba conveniente hacerlo, *programas didácticos*, distintos de los del examen; pero, en todo caso, se formularían *instrucciones* relativas á la manera de enseñar.

B) Esas *instrucciones* para la enseñanza, que son infinitamente más importantes y eficaces que los programas (porque el método es casi todo, y los programas casi nada), se adaptarían, como es natural, á la índole de cada asignatura; pero estarían informadas por este criterio general: 1.° Dar importancia fundamental á la ejercitación de los alumnos; á su trabajo personal; á la observación de la realidad; á la experiencia, en su caso. 2.° Dar, igualmente, gran importancia, por su acción educadora, á las vistas generales; á las discusiones, teorías é hipótesis sugestivas. 3.° Reducir á lo estrictamente indispensable la simple *erudición;* los conocimientos; el registro. (V. Apéndice B.)

C) El cumplimiento de estas instrucciones se aseguraría por la inspección de las clases, (por

el Rector y Decano, facultados para hacer las observaciones é indicaciones necesarias).

... .

....

....

APÉNDICE A

La independización de la enseñanza y el examen, que se me ha ocurrido aconsejar para aminorar los males de que este último es causa, no es más que un expediente de compromiso, y podría dar lugar á algunas objeciones. Estas objeciones no alcanzarían, sin duda, á la medida más radical que no me he atrevido á planear para hacer más fácilmente realizables las reformas que propongo.

En efecto: independizando, del examen, la enseñanza, podría temerse que ciertos alumnos se preocuparan únicamente de adquirir los conocimientos que hubieran de ser objeto de examen, y no prestaran atención á lo demás. Esta objeción me ha sido sugerida por uno de mis colegas, el cual, de acuerdo conmigo en cuanto á la extensión y gravedad de los males que señalo, y en cuanto á la necesidad de corregirlos enseñando de acuerdo con un plan análogo al que he bosquejado, cree, sin embargo, que no sólo la enseñanza, sino *los mismos exámenes*, en caso de ser conservados, deben adaptarse á ese plan, y tener por objeto *material noble* que asegure

una buena selección de elementos para las Facultades superiores.

Por mi parte, tengo la seguridad de que el inconveniente arriba señalado no se notaría en los años superiores, en los cuales me parece fácil despertar el interés de los alumnos hacia las grandes cuestiones por medio de lecturas, discusiones, explicaciones y conferencias, é independientemente del estímulo del examen. Reconozco, en cambio, que algo de lo que se teme sucedería en los dos ó tres primeros años. Esto no quiere decir, precisamente, que, con esto se perdiera algo; pues *esos* alumnos quedarían, en el peor de los casos, en las condiciones en que hoy se hallan todos, y siempre se ganaría algo con respecto á los demás, pocos ó muchos, cuyo interés lograra el profesor llevar más allá del círculo relativamente estrecho en que, á mi juicio, debe el examen prudencialmente restringirse. Pero lo que la objeción contiene de exacto es una razón más para creer que el régimen que propongo (enseñanza amplia y examen restringido), si bien es indiscutiblemente superior al actual (enseñanza restringida y examen restringido) y al anterior (enseñanza amplia y examen amplio), es, en cambio, indiscutiblemente inferior á otro que pudiera adoptarse, y del cual, por razones que

expuse oportunamente, no he querido tatar en esta nota: (enseñanza amplia, sin examen de fin de año).

Este régimen podría organizarse de dos maneras: una, la ideal, con un aumento en el presupuesto; otra, todavía excelente, dentro de las condiciones actuales. La primera sería la siguiente; suprimido el examen anual, y organizada la enseñanza en las inmejorables condiciones en que sólo así sería posible hacerlo, se establecería una remuneración para algunos sustitutos, que tendrían la obligación de asistir regularmente á las clases. A cada clase deberían asistir dos, que, con el profesor, constituirían un tribunal que juzgaría en condiciones inmejorables el trabajo de cada alumno. Lo normal sería que el estudiante ganara el curso asistiendo puntualmente, estudiando las lecciones, realizando satisfactoriamente los trabajos que se le impusieran y tomando parte en el trabajo de la clase; pero el tribunal citado ***reprobaría*** á los que por su falta de laboriosidad y, en su caso, de aptitudes, se hicieran acreedores á ello. En resumen: los mismos tribunales accidentales de hoy, con poca diferencia, funcionarían como permanentes, y estarían llamados á juzgar, no unas cuantas respuestas, preparadas superficialmente, y dadas en estado de ánimo

anormal [1], á propósito de algunas preguntas que componen una parte mínima del programa, sino el trabajo normal de la clase, que constituye el esfuerzo real y completo del alumno. Se ve, pues, que este régimen no importa, en realidad, la supresiọn del examen, sino su organización en una forma infinitamente preferible, y que constituye un estímulo permanente para el estudio; que no impone tareas extraordinarias y brutales en una época del año, ni permite el abandono en las demás; y que, finalmente, deja plena libertad para organizar la enseñanza, tanto desde el punto de vista teórico como del práctico, en condiciones inmejorables.

Naturalmente, el examen de fin de año se conservaría para los estudiantes libres, en la forma más seria posible.

Serían tantos y tan grandes los beneficios que reportaría una organización semejante; tanto el mejoramiento cualitativo de nuestra enseñanza preparatoria, que merecería el sacrificio pecuniario (por lo demás, no muy grande) que constituye su único inconveniente. No obstante, no siendo esto posible, podría adoptarse otra, que no demanda gasto alguno, y que, en

(1) El estado de la inteligencia en el momento del examen podría ser objeto de un estudio psicológico interesante. Es, á lo que constituye su estado normal, lo que un animal decapitado es á otro sano: no le quedan más que reflejos,

el fondo, no es muy inferior á aquella; hela aquí.

Como en el régimen anterior, los estudiantes reglamentados ganan el curso con la asistencia y el trabajo de clase. Y, para los casos en que este último no satisface, se da al profesor, no la facultad de reprobar al alumno, sino *la de hacerlo rendir examen.*

El profesor no puede, pues, declarar incompetente al alumno; sino, simplemente, exigirle la prueba de su competencia, cuando crea que el trabajo de clase no la ha asegurado.

Por este sencillo procedimiento se conservan todas las ventajas del sistema anterior; y, por otra parte, los inconvenientes que podrían derivarse de la unipersonalidad del juez, dejan de ser temibles. En efecto: por error ó por injusticia, lo más grave que el profesor podría hacer sería obligar á un alumno á dar examen; esto es: ponerlo en las condiciones en que hoy se encuentran todos los alumnos.

He aquí, esbozados á la ligera, dos proyectos correspondientes á las dos organizaciones que propongo [1]:

(1) La organización propuesta en los dos proyectos que siguen, acaba de ser adoptada (1904) como ensayo para las clases de Enseñanza Secundaria y de Derecho de la Universidad.

Número 1

(ORGANIZACIÓN IDEAL. REQUIERE UN AUMENTO EN EL PRESUPUESTO)

ARTÍCULO 1.°

Quedan suprimidos los exámenes de fin de año para los estudiantes reglamentados de las clases de enseñanza secundaria de la Universidad.

Los cursos se ganan con la asistencia reglamentaria y el trabajo de clase, realizado en condiciones satisfactorias.

ARTÍCULO 2.°

Créase, para cada clase, una comisión examinadora permanente, constituída por el profesor respectivo y otras dos personas designadas por el Rector; debiendo ser preferidos los catedráticos sustitutos.

ARTÍCULO 3.°

Los examinadores (con excepción del profesor) recibirán una remuneración de... por cada clase diaria y de... por cada clase alternada á que asistan en tal carácter; pudiendo

una misma persona formar parte de más de un tribunal, siempre que el horario de las clases lo permita.

ARTÍCULO 4.°

Los examinadores deben asistir á las clases con la mayor puntualidad, lo que se constatará por un libro especial de asistencia de examinadores. Cuando alguno se haga notar por la falta de cumplimiento de esta obligación, el Rector puede sustituirlo, previo informe del Decano de la Sección [1].

ARTÍCULO 5.°

La misión del tribunal examinador es juzgar el trabajo y las aptitudes de cada alumno, para facilitar lo cual llevará cada uno de sus miembros los apuntes y anotaciones necesarios.

Terminado el año escolar, el tribunal, previo cambio de ideas, y por mayoría de votos, se pronunciará respecto de cada alumno, sea declarando que ha ganado el curso de la materia, sea haciendo la declaración contraria.

(1) Habría, aquí, detalles de reglamentación en que creo inútil entrar.

ARTÍCULO 6.°

El estudiante que no gane el curso en una materia. . . (aquí se reglamentan, como se prefiera, los efectos de la reprobación, estableciendo, p. ej., que el estudiante que la sufra podrá matricularse el año siguiente en el mismo curso, sin perjuicio de rendir examen como libre, si lo desea, en el período extraordinario, etc. Esto y la concordancia con las disposiciones del Reglamento, son detalles en que sería inútil entrar aquí).

Número 2

(ORGANIZACIÓN MUY SUPERIOR A LA ACTUAL, QUE PUEDE ADOPTARSE SIN AUMENTO DE GASTOS)

ARTÍCULO 1.°

El mismo del proyecto anterior.

ARTÍCULO 2.°

Cuando el profesor crea que, sea por abandono, sea por carencia de aptitudes, sea por otra causa cualquiera, el trabajo realizado por un alumno no es garantía suficiente de su preparación, lo declarará así, haciéndolo constar

en un libro especial. El estudiante que haya motivado esta declaración deberá, para ganar el curso, rendir examen en las condiciones ordinarias y obtener en él aprobación.

ARTÍCULO 3.°

Los efectos de esta declaración, sean cuales sean sus motivos, sólo son relativos al año en que se haya hecho, pudiendo, en consecuencia, los estudiantes que son objeto de ella, matricularse de nuevo, si lo desean, el año siguiente en la misma clase.

ARTÍCULO 4.°

La declaración á que se refieren los artículos anteriores, puede hacerse por el profesor en cualquier momento, siempre que hayan transcurrido por lo menos dos meses desde la apertura de la clase, y falte por lo menos uno para su clausura. [1].

Podría agregarse este otro artículo:

«Este régimen no se aplicará en las clases en que haya más de cincuenta alumnos matriculados, á cargo, conjuntamente, de un mismo profesor».

(1) Esto último, para que el estudiante, si se resuelve á dar examen, tenga el tiempo necesario para repasar.

O bien este otro:

«No se aplicará este régimen en los dos primeros años del bachillerato, que quedarán sometidos á la organización actual».

La lectura ligera de este último proyecto, puede hacer pensar que se concede al profesor un poder demasiado grande; pero hay que tener en cuenta, como ya lo hice observar, que ese poder no alcanza más que á obligar á los estudiantes á rendir examen, es decir, á ponerlos en las condiciones en que hoy se encuentran. Por consiguiente, una injusticia, (que, no hay por qué presumir) ó un error (que en el caso, sería muy difícil de cometer) no tendrían nunca consecuencias graves ni irreparables.

APÉNDICE B

Existe, entre la enseñanza superior y la secundaria (preparatoria), una diferencia fundamental que es muy necesario tener en cuenta: la enseñanza superior es un fin en sí; la preparatoria es fin y medio, y más medio que fin.

La Anatomía y la Terapéutica se enseñan á los estudiantes de medicina para que sepan Anatomía y Terapéutica; el Derecho Civil y el Administrativo se enseñan á los de Derecho, para que sepan Derecho Civil y Administrativo.

En cambio, la Gramática, las Matemáticas, la Literatura, la Filosofía, no se enseñan á los estudiantes de Preparatorios con el solo fin de que las sepan, sino también con el de educarlos, en el amplio sentido del término; y este segundo fin es, en la mayor parte de las asignaturas, más importante que el primero.

Agréguese que, aun considerada desde el punto de vista puramente instructivo, esta enseñanza es siempre medio y no fin («preparatoria»).

De aquí se desprenden consecuencias importantísimas.

Tratándose de enseñanza superior, lo que importa fundamentalmente es la competencia del profesor; ésta importa más que el método, salvo casos extremos.

En la enseñanza preparatoria, la relación se invierte: la competencia no es todo, y es principal el método.

De donde se desprende que en la enseñanza superior, asegurada la competencia del profesor, puede dársele libertad, ó, cuando más, sometérsele á un programa (el régimen actual); pero, en la enseñanza secundaria, para obtener que se enseñe por métodos adecuados, para sistematizar y correlacionar estos métodos, se necesitan *instrucciones* sobre la manera de enseñar.

Estas instrucciones son indispensables en cualquier régimen; sin exámenes ó con ellos; con programas amplios ó reducidos, analíticos ó sintéticos. Y son mucho más necesarias que estos mismos programas.

Trataré de demostrarlo por medio de algunos ejemplos:

Se trata, v. gr., de la enseñanza de la Literatura. En el programa está incluído un autor; p. ej.: Homero. Claro es que el profesor puede entender su obligación de enseñar Homero, de muchas maneras completamente diferentes: puede entender que su misión es hacer aprender

el nombre de las ciudades en que se le supone nacido, el argumento de sus obras, y los nombres de los personajes de éstas, la opinión de tal ó cual crítico sobre Homero, etc.; ó bien puede enseñar Homero llevando á la clase la Iliada y la Odisea, leyendo algunos trozos y haciéndolos comprender y sentir. Esta diferencia de métodos es mucho más importante, afecta mucho más al valor y á la eficacia de la enseñanza, que la inclusión de tal ó cual autor en el programa ó su exclusión de él. Se podría, en rigor, fijado el método, prescindir del programa; pero en manera alguna limitarse á establecer un programa sin pronunciarse sobre el método.

Se trata de la enseñanza de la Mineralogía. El programa dice, p. ej., *fosforita*. Dice *fosforita*, y esto es todo. El profesor puede, por consecuenciá, sea hacer aprender de memoria á los alumnos, en un texto ó en un cuadro sinóptico, la composición, la dureza, el peso específico, y todas las propiedades del mineral, sea darles algunos trozos de éste y hacer que ellos mismos los pesen, los rayen, los fundan, los descompongan por los reactivos y adquieran hábitos experimentales á propósito de la fosforita, como hubieran podido adquirirlos á propósito de otro mineral cualquiera. Ahora bien: ¿qué es más importante: el programa ó las instruc-

ciones que determinan el método? Claro es que el primero es completamente secundario, y que la inclusión ó exclusión de tal ó cual mineral es casi indiferente; en cambio, la enseñanza dada con arreglo al primer método y la enseñanza dada con arreglo al segundo, difieren *toto cœlo.*

Se trata de la Gramática. El programa dice: *reglas de acentuación.* El profesor puede enseñarlas dándolas á los estudiantes en una lista, y haciéndolas aprender y repetir. Y puede enseñarlas prácticamente, por la corrección continua de las faltas de acentuación que los estudiantes presenten en sus composiciones. Puede esperar, para enseñarlas, á que se presenten en el programa, y puede, prescindiendo del orden de éste, empezar á enseñarlas desde el primer día. Según que siga uno ú otro método, los resultados de la enseñanza serán, respectivamente, casi estériles, ó eficacísimos: luego la autoridad directiva tiene el derecho y el deber de intervenir aquí.

Se trata de la enseñanza de la Zoología. El programa dice, por ejemplo, *insectos.* El profesor puede enseñar los insectos haciendo aprender sus caracteres, su división, etc.; y puede llevar algunos á la clase, disecarlos y enseñar á disecarlos, mostrar sus partes en el microscópio; enseñar prácticamente á conservarlos, etc.;

todo sin perjuicio de hablar de las costumbres de algunos de ellos y de las interesantes cuestiones que al respecto se ofrecen. Ahora bien: con programa corto ó con programa largo, la Zoografía será siempre el más aburrido de los estudios si se la enseña por el primer método, y uno de los más atractivos si se la enseña por el segundo. Luego aquí, como siempre, el programa es lo secundario, y el método lo esencial.

Se trata de la enseñanza de la Geografía. El profesor puede, ó no, hacer que los alumnos tracen mapas; y aunque el programa haga obligatorio el trazarlos (lo que entra ya en las instrucciones), puede pedir mapas detallados copiados en las casas laboriosamente como dibujos, ó bien ejercicios repetidos y sintéticos de trazado de mapas en la clase, sin muestra, por todos los alumnos. Lo primero, á casi nada ó á nada conduce; lo segundo es de gran utilidad. Es, pues, forzoso, que se determine, por instrucciones, el método que ha de seguirse.

Se trata de la enseñanza de la Historia. El profesor puede hacerla mucho más fácil, interesante y fecunda, enseñándola con mapas á la vista; luego, las instrucciones deben establecerlo.

Y así en todos los casos, lo que demuestra

que *la primera necesidad en la enseñanza secundaria preparatoria es la determinación de la manera de enseñar, por medio de instrucciones*, las cuales, por lo demás, pueden formularse por separado, ó ir disueltas en los programas. El cumplimiento de estas instrucciones ha de asegurarse por la inspección de las clases..................................
....
....
....

Contribución al estudio de la percepción métrica

La teoría científica de la percepción se ha renovado y perfeccionado tanto en los últimos tiempos, que el conjunto de estudios relativos á ese punto debe citarse como uno de los esfuerzos más serios y fecundos de la psicología contemporánea. Se han puesto de relieve, entre otros, múltiples y variados hechos que demuestran la actividad del espíritu en la percepción: la complementación, y aun la sustitución de las sensaciones propiamente dichas (núcleo presentativo del percepto), por elementos representativos; el papel importantísimo, por consiguiente, de estos últimos, en las percepciones verdaderas, y no solamente en las falsas ó ilusorias; el papel de la *prepercepción* y la influencia de las predisposiciones, de las preocupaciones, del hábito; las distintas maneras como

percibimos un mismo objeto según los casos y según las actitudes psíquicas involuntarias ó voluntarias. El percepto no es una copia pasiva; y, para él, el objeto es, más bien que un modelo, un motivo, y, á veces, un pretexto [1].

Nunca se ha intentado (ó por lo menos, no tengo noticia de ello) la aplicación de estas teorías á la *percepción métrica;* y, entre tanto, va á ser necesario hacerla: hay en ello, por una parte, cierto interés psicológico, pues la percepción métrica suministra muchos ejemplos aplicables; y por otra, y sobre todo, un capital interés estético, porque la teoría de la versificación, expuesta en todos los tratados con un espíritu objetivista y mecánico, necesita ser sometida á una revisión desde este nuevo punto de vista subjetivo y tratada como cosa viva. Estudios serios y detallados de esa naturaleza, no pueden tardar en venir; en el presente, destinado tan sólo á provocar sugestiones, me limitaré á indicar algunos hechos é interpretaciones, sin preocuparme de ser completo, ni de seguir un método rigoroso, ni de inhibir las digresiones que éste excluiría.

---

(1) Si el lector no informado quisiera enterarse brevemente de estas teorías (que, para mi estudio, tengo que suponer conocidas) no las encontrará en ninguna parte tan bien explicadas como en la obra de James.

Las sinalefas, por ejemplo, no las hace el que lee (ó no necesita hacerlas): las hace el oído. Léase esta estrofa:

Yo, esclavo del deber, aquí en el suelo,
Presté siempre al caído algún consuelo,
Porque prestarlo, al hombre siempre es dado:
Con caridad y amor, el poderoso;
Con clemencia y piedad, el victorioso:
Con su ejemplo sublime, el desgraciado.

Si se marcan natural y correctamente las pausas, sin preocuparse para nada del número de sílabas del verso, tres sinalefas de las que contiene la estrofa

Yo, esclavo... prestarlo, al... sublime, el...

no se hacen en la lectura; entretanto el que oye las hace (si tiene oído poético) naturalmente y sin darse cuenta de ello: funde las sílabas sin la menor dificultad ni violencia, y percibe todos los versos como naturalmente armoniosos.

Es un buen ejemplo de la actividad perceptiva, que complementa y modifica la nuda-sensación.

En nuestro caso, no sólo hace la unión el que percibe el verso, sino que le es indiferente que el que lee marque la sinalefa ó no. Hágase la

experiencia, [1] aun exagerando cuanto se quiera las pausas. En esta estrofa:

Cayó. En su larga carrera
Halló dudas, entusiasmos,
Insultos, loas, sarcasmos:
Indiferencia, jamás.
. . . .

un lector enfático puede detenerse muchos se-

(1) Padecen, pues, error, los autores de tantos tratados de lectura en que se aconseja tener presentes las reglas de la sinalefa para marcarla en la lectura de versos cada vez que se presente. El que lee, puede no preocuparse de esto para nada.

Por lo demás, dicho sea de paso, conozco algunos de esos tratados en que se comete un error mayor: el de enseñar que es necesario conocer y tener presente las reglas de acentuación, para leer versos. Claro es que quien se preocupó de la colocación de los acentos (instintivamente) fué el autor; y, si este versifica bien, no hay más que leer correcta y naturalmente, y el verso *sale*. Alguien me objetará que es forzoso conocer las reglas de acentuación para marcar, al leer, los acentos principales, haciéndolos más fuertes que los secundarios. Es un nuevo error, pues los acentos considerados principales no lo son porque deban ser más fuertes que los llamados secundarios, sino porque son indispensables en una clase determinada de versos, en tanto que los últimos pueden faltar. El acento de sexta sílaba, ó los de cuarta y octava, son acentos principales del endecasílabo; no de tal endecasílabo determinado. He aquí uno de estos versos

Oh, ven! y si dejaste en el camino....

en que el acento de la segunda sílaba no es menos intenso que el principal de la sexta, y nada más fácil que citar ejemplos. (Son perfectamente conciliables con este hecho, acertadas observaciones de Benot á propósito de los acentos y pausas en general, y, en especial, de la acentuación del endecasílabo. V. *Prosodia Castellana y Versificación*, Carta VIII y otras).

Naturalmente: nada de esto importa desconocer la utilidad del conocimiento de las reglas de versificación, no sólo para otros fines, sino para la misma lectura y audición de versos (corrección ó atenuación de defectos; dificultades especiales; refinamientos de lectura ó percepción, etc.).

gundos después de la primera palabra: al percibir el verso, el oído une [1].

Con respecto á las otras figuras métricas, hiato, sinéresis y diéresis, podría observarse una tendencia análoga, pero débil y combatida. La razón, muy conforme con la teoría psicológica, es sencilla: en el caso de la sinalefa, esa tendencia de la percepción á hacer ó á ajustar el verso modificando la nuda-sensación, tiene el hábito en su favor; en los otros tres casos, lo tiene en contra.

———

«*Tiens! C'est en vers...!*» Esta exclamación de los espectadores en el estreno de «*Révolte*» [2], corresponde á una impresión conocida de todos: el espíritu *toma* el verso, de pronto, como la perspectiva de una figura algo complicada de Geometría del espacio; desde ese momento *se oye de una manera muy diferente*, como se ve muy distinta la figura después que ha saltado en relieve.

Los actores, hoy, recitan generalmente el verso como prosa, sin marcar pausas entre los versos ni reforzar la rima; eso explica que la impresión referida pueda tardar mucho á veces

(1) Naturalmente, un poco de convencionalismo concurre á producir el efecto, con la causa explicada.

(2) Daudet: *Le Nabab*, cap. XXV.

en el espectador no prevenido [1], y, sobre todo, muestra cuán importante es, en este caso, la colaboración del que percibe: es éste, en realidad, quien hace el verso; ó mejor, lo rehace.

En el teatro se ve, precisamente, el caso más notable del hecho anteriormente señalado á propósito de la sinalefa; la hacemos hasta de un actor á otro, y siempre sin violencia:

Rey — Don Diego, espera,
Don Diego — ¿Qué es?
Rey — ¿No ves sangrienta una mano
Impresa en la puerta?
Don Diego — Es llano.
Rey — *(ap)*. Gutierre sin duda es.

(*Calderón*).

Otras (voces) — Ya dan los jueces la señal...
Otras — La hoguera
Va á prender ya el verdugo.
García — No, no quiero:
No puede más mi corazón de fiera.
Sálvese, sí...
(Don García va á salir de la tienda, en cuyo momento

(1) No obstante la rima. Es cierto que ésta, en muchos casos, es percibida desde luego, y provoca la percepción del verso; pero otras veces sucede lo contrario: la percepción de la medida, nos hace notar la rima, que tal vez nos viene pasando inadvertida desde largo rato; tal como en una perspectiva sombreada, el elemento inicial de la percepción de relieve podría ser, según los casos, el claro-oscuro ó los detalles geométricos.

Y, una vez producida la percepción del verso (háyasela tomado desde el principio, ó nó; por un elemento, ó por otro), medida, ritmo y rima se refuerzan, auxilian y revelan mutuamente, como en el caso del claro-

suena la señal de un agudo clarín. Don García se detiene).

Arjona— ¡El clarín!

Pueblo— ¡Un caballero!

(*Zorrilla*). (1)

Por lo demás, somos, aunque sólo hasta cierto punto, dueños de esta acción perceptiva, y podemos ponernos en psicología de oir en verso ó de oir en prosa. Lo último resulta difícil una vez que se ha percibido el verso, exactamente lo mismo que en el caso de las figuras geométricas, las cuales, una vez que han sido vistas en relieve (aunque al principio nos hubiera costado mucho trabajo), ya difícilmente se pueden ver sin él. Pero, dentro de límites, podemos ponernos en una ú otra actitud psicológica: la de oir en verso, ó la de oir en prosa. Es interesante la introspección al respecto.

En este artículo necesito entrar frecuentemente en ciertas consideraciones sobre historia de la versificación y versificación comparada.

oscuro y la forma. La teoría según la cual la rima tiene por principal objeto marcar el fin de los versos, y hacerlos percibir, es, pues, ya por esto sólo, parcial y simplista, aunque se basa en un hecho exacto.

(1) En este ejemplo, la pausa, dada la acotación, no debe ser muy breve. ¿Contará el autor con la sinalefa, á pesar del toque de clarín? No lo creo, sobre todo teniendo en cuenta que, cuando hay voces de pueblo, se versifica por fórmula: pero, de todos modos, se ve el hábito de los poetas de contar con la actividad perceptiva.

Siguen algunas:

Es sabido que, en nuestro idioma, cuando el verso pasa de cierto número de sílabas, es condición necesaria de él la posesión de acentos cuya distribución obedece, en grueso, á reglas que, á veces, son completamente fijas, y que, otras veces, consienten cierta variabilidad. Es sabido, también, que, debido á esta condición de los acentos necesarios, todos ó casi todos los versos mayores (enneasílabo en adelante) pueden ser de varias clases según la acentuación que lleven; y hay, en realidad, dos ó más decasílabos, endecasílabos, dodecasílabos, etc., completamente distintos é independientes. Recordado esto, cabe preguntar en qué sentido, desde este punto de vista, se efectúa la evolución de la versificación; ó, si se quiere hablar en términos más llanos, cuál es la tendencia natural del verso á medida que el uso lo trabaja.

Todos los hechos (salvo una excepción que se tratará más adelante) muestran que esa tendencia es á *fijar los acentos*, tanto por *desuso de ciertos tipos de acentuación*, como por *desdoblamiento de versos.* Spencer hubiera encontrado aquí buenos ejemplos para su fórmula. La única dificultad para constatar el proceso, está en que, con respecto á ciertos versos, algunos idiomas llegan casi inmediatamente á la forma de-

finitiva (ó toman de idioma extranjero el verso ya hecho); otros idiomas pueden quedarse indefinidamente en el primer período de indeterminación de acentos; pero, en general, la tendencia se ve con claridad.

Tomemos como ejemplo el endecasílabo.

En el francés, se nos presentan mezclados, en las poesías de este metro,[1] versos de ritmo distinto, que, si los hubiéramos de clasificar con arreglo á nuestra métrica, dividiríamos en tres clases: endecasílabos de ritmo yámbico (los comunes en nuestro idioma), que señalo con el número 1 en los ejemplos que siguen; endecasílabos de ritmo dactílico (acento en 4.ª y 7.ª), que en nuestro idioma constituyen un verso completamente distinto é independiente[2], y que designo con el número 2; y, finalmente, versos que no entran en ninguno de nuestros tipos, y que desecharíamos como duros, flojos, etc., (número 3):

(1) Recuérdese que nuestro endecasílabo es el decasílabo de los franceses, quienes toman por tipo métrico el verso agudo y no el grave, y cuentan así diez sílabas donde nosotros contamos once.

(2) Endecasílabos dactílicos.

Alta la frente que el casco rehusa,
Casi desnuda en la gloria del día,
Alza su cetro de rosas la musa
Bajo el gran sol de la eterna armonía.

(*R. Darío*).

2 Rafraischissez le chastel de mon Cueur
+ 3 D'aucuns vivres de joyeuse plaisance;
1 Car faulx Dangier, avecq'son alliance,
2 L'a assiégié en la tour de douleur.

(Charles d'Orléans).

. . . .

1 Sur mol duvet assis ung gras chanoine
1 Lez ung brazier, en chambre bien nattée,
1 A son costé gisant dame Sydoine,
+ 1 Blanche, tendre, pollie et attaintée,

. . . .

. . . .

+ 3 Si je peusse vendre de ma santé
2 A ung Lombard usurier par nature,
2 Faulte d'argent m'a si fort enchanté,
1 Que j'en prendrois (ce croy-je) l'adventure.

(Villon).

1 Qui ayme Dieu, son règne et son empire,
1 Rien désirer ne doibt qu'à son honneur:
1 Et toutesfois l'homme tousiours aspire
2 A son bien propre, à son aise, et bon heur,
1 Sans adviser si point contemne ou blesse
2 En ses désirs la divine noblesse.
1 La plus grand' part appete grand avoir:
1 La moindre part souhaite grand sçavoir;
2 L'autre désire être exempte de blasme,
1 Et l'autre quiert (voulant mieulx se pourvoir)
1 Santé au corps et Paradis à l'âme.

(Marot).

1 Heureuse lyre! honneur de mon enfance!
2 Je te sonnay devant tous en la France
3 De peu à peu; car, quand premierement
2 Je te trouvay, tu sonnoys durement;
1 Tu n'avois point de cordes qui valussent,
1 Ne qui respondre aux lois de mon doigt peusssent.

(Ronsard).

1 Je veux conter comme une de ces femmes
2 Qui font plaisir aux enfants sans souci
1 Put en son cœur loger d'honnêtes flammes.
2 Elle étoit fière, et bizarre surtout:
3 On ne savoit comme en venir à bout.
1 Rome, c'ètoit le lieu de son nègoce:
1 Mettre à ses piéds la mitre avec la crosse,
1 C'étoit trop peu; les simples monseigneurs
3 N'etoient du rang digne de ses faveurs.

(La Fontaine).

1 Ce livre errant qui va l'aile brisée
3 Et que le vent jette à votre croisée
1 Comme un grêlon á tous les murs cogné,
2 Hélas! il sort des tempêtes publiques.
. . . .
2 En attendant que le vent le remporte,
2 Ouvrez, Marie, ouvrez-lui votre porte
1 Raccomodez ses vers estropiés!
1 Dans votre alcôve á tous les vents bien close,
1 Pour un instant souffrez qu'il se repose,
1 Qu'il se réchauffe au feu de vos trépiéds.

2 Qu'à vos côtés, à votre ombre, il se couche,
2 Oiseau plumé, qui, frileux et farouche,
2 Tremble et palpite, abrité sous vos pieds!

(V. Hugo).

2 Semez, semez de narcise et de rose,
1 Semez la couche où la beauté repose!
2 Pourquoi pleurer? C'est ton jour le plus beau!
1 Vierge aux yeux noirs, pourquoi pencher la tête
1 Comme un beau lis courbé pour la tempête,
1 Que son doux poids fait incliner sur l'eau?
1 C'est ton amant! il vient; j'entends ses pas;
2 Que cet anneau soit le sceau de sa flamme!
2 Si ton amour est entré dans son âme,
3 Sans la briser il n'en sortira pas!

(Lamartine).

2 A ce discours le puissant Empereur,
2 Le vieux lion courroucé, le grand chêne,
2 Baisse la tête et frémit de terreur.
1 De larges pleurs brûlants, des pleurs de haine,
2 Tombent à flots dans sa barbe hautaine:
2 « Hélas! dit-il, ce faiseur de travaux,
1 Cet artisan d'exploits, mon capitaine,
1 Le bon Roland, est mort à Roncevaux ».

(Banville).

+ 1 O mon Dieu, vous m'avez blessé d'amour
2 Et la blesure est encore vibrante,
+ 1 O mon Dieu, vous m'avez blessé d'amour.

\+ 1 O mon Dieu, votre crainte m'a frappé
1 Et la brûlure est encor là qui tonne,
\+ 1 O mon Dieu, votre crainte m'a frappé.
. . . .
2 Voici mon front qui n'a pu que rougir,
2 Pour l'escabeau de vos pieds adorables,
2 Voici mon front qui n'a pu que rougir.
. . . .
. . . .
1 —Dalhia, lys, tulipe et renoucule—
2 S'élance autour d'un treillis, et circule
\+ 1 Parmi la maladive exhalaison
1 De parfums lourds et chauds, dont le poison...
. . . .

(Verlaine).

Examinando estos versos, parece que el idioma francés hubiera quedado, en cuanto á este metro, en el estado primitivo de indeterminación de acentos; los versos dactílicos, por ejemplo, se mezclan con los yámbicos en la versificación actual, exactamente como en la antigua; y así es, efectivamente, desde el punto de vista rítmico; pero hay una complicación.

Si se leen con cuidado los ejemplos anteriores, se nota que, de Marot inclusive en adelante (con la sola excepción de Verlaine), hay un acento constante *en la cuarta sílaba.* Eso depende de que, en francés, el verso que tratamos es un *verso compuesto*, como el alejandrino,

del cual sólo se diferencia en que los hemistiquios que lo constituyen son desiguales. Tal era el verso heroico de la *Chanson de Roland,* en el cual, no sólo se notan fácilmente los hemistiquios separados, sino que, al fin del primero, no se contaba la *e* muda, exactamente como al fin del verso; lo que ocurría también en el alejandrino:

> Pur Karlemaigne fist Deus vertuz mult granz,
> Kar li soleilz est remés en estant.

> Là ens ad un alter de sainte paternostre;
> Deus i cantat la messe; si firent li Apostle.

Los dos versos sufrieron, después, el mismo proceso que podemos llamar de individualización: la libertad anterior deja de usarse, y, al fin del primer hemistiquio, se hace de regla una cesura en la significación francesa del término: el primer hemistiquio ha de terminar en palabra aguda; y, si termina en grave, lo que en idioma francés equivale á terminar en *e* muda, ha de haber elisión de esta final con una vocal inicial siguiente, lo que implica un acento forzoso, en cuarta sílaba para el endecasílabo y en sexta para el alejandrino.

Pero notemos que este tipo francés de endecasílabos, acentuado forzosamente en la cuarta

sílaba, *se va fijando progresivamente,* que era lo que nos interesaba mostrar. Si bien es cierto que en la *Chanson de Roland* se usa ese tipo, también en la misma época, y después, se usaba otro tipo de acentuación, ó cesura, después de la sexta sílaba. El mismo autor de quien tomamos los dos últimos ejemplos, [1] nos da los siguientes de este otro tipo:

Mult tort s'est endormis li bacheliers.

La batalha e l'estorn fon remaner.

Tel conte d'Audigier que en set pou.

Y, de los versos, posteriores, de Ch. d'Orléans y de Villon, citados antes, los marcados con éste signo + no llevan acento en la cuarta (ni tampoco en la sexta, algunos). Se ve, pues, que el verso de que tratamos ha progresado en el sentido de la fijación de acentos: al principio, había indeterminación; después, el tipo de acentuación en la cuarta sílaba acaba por ser adoptado para el verso francés. Sin duda nos parece más lógico el proceso tal como se produjo entre nosotros: la separación *de ritmos* que organizó por una parte el endecasílabo yámbico y por otra el dactílico, eliminando al mismo tiempo los otros tipos como espurios; recorda-

(1) *Histoire de la langue et de la Littérature française des origines à 1900,* publiée sous la direction de *L. Petit de Julleville,* 1896. V. vol I.

mos que Marot versificaba al principio como Villon (hasta que alguien le enseñó á hacer «*la coupe féminine*») [1], y esto nos hace pensar que la tradición ó el convencionalismo, más que el oído, pueden haber contribuído á fijar el tipo francés, sobre todo cuando vemos á un músico como Verlaine ir á encontrarse con Villon, en esto también. Pero, ni la versificación es una parte de la geometría, ni—lo que importa—deja de ser la misma la tendencia general por haberse ejercido en una dirección diferente.

Veamos ahora el italiano, que es, para este metro, un idioma que interesa, por verse en él claramente el proceso «evolutivo».

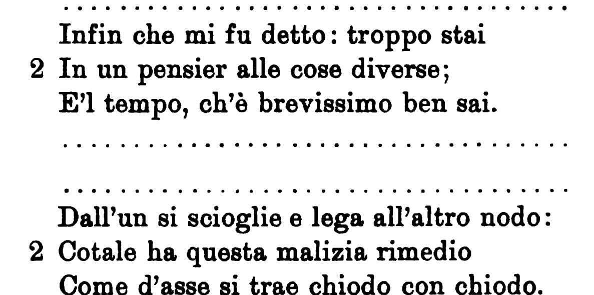
Al principio, se versificaba mezclando ritmos; los endecasílabos de las dos clases aparecen involucrados, sin perjuicio de los versos innominados. Dante:

2 Così discesi dal cerchio primaio
1 Giù nel secondo, che men loco cinghia,
1 E tanto più dolor, che pugne a guaio.
1 Stavvi Minòs orribilmente, e ringhia:
1 Esamina le colpe nell'entrata;
2 Giudica e manda, secondo ch'avvinghia.
1 Dico, che quando l'anima mal nata
1 Gli vien dinanzi, tutta si confessa;

(1) V., sobre este punto, *Sainte-Beuve, Tableau de la poésie française au XVI siècle, vol. I.*

1 E quel conoscitor delle peccata
2 Vede qual luogo d'Inferno è da essa:
. . . .
. . . .
3 Intesi ch'a così fatto tormento
1 Eran dannati i peccator carnali
1 Che la ragion sometto no al talento.
1 E come gli stornei ne portan l'ali,
1 Nel freddo tempo, a schiera larga e piena,
2 Così quel fiato gli spiriti mali
1 Di qua, di là, di giù, di su gli mena:
1 Nulla speranza gli conforta mai,
3 Non che di posa, ma di minor pena.

En la misma época, Petrarca usa pocos versos de 4.ª y 7.ª, pero es sólo cuestión de proporción, y los versos de esa clase aparecen mezclados con los otros:


. . . .
Infin che mi fu detto: troppo stai
2 In un pensier alle cose diverse;
E'l tempo, ch'è brevissimo ben sai.
. . . .
. . . .
Dall'un si scioglie e lega all'altro nodo:
2 Cotale ha questa malizia rimedio
Come d'asse si trae chiodo con chiodo.

Entre los poetas modernos, los versos de 4.ª y 7.ª se usan poco frecuentemente; pero se emplean:

....
Nè più nel cor mi parlerá lo spirto
Delle vergini muse e dell'amore,
2 Unico spirto a mia vita raminga,
....

(Foscolo).

....
Tremò, si sgomentò, non fe'parola
La misera Feronia; e, siccome era
2 Scomposta i veli e le bende e le chiome
Dell'amplesso celeste accusatrici,
....
....

(Monti).

Ricchezza unica a lei sia la divina
Trasparenza del corpo e i delicati
Qual fil di gelsomino arti e il languente
2 Collo e le braccia cascanti. Qual face
Chiusa dentro a diäfani alabastri,
L'alma in lei splende;.. ....
........in tal guisa
Al sorger de l'Eroe tacque l'impronto
Bisbigliar degli astanti; e con furtivo
2 Pavido sguardo e con moto conforme
I suoi sguardi.. ....
....
2 Fuggon sconfitte al tuo cenno le ruote
Dei fiammanti uragani; urlano al vento....
....

(Rapizardi).

Oggi, per far più cupo il tuo pallore,
per far più triste l'anima dolente,
evocherò, come più tristemente
non volli mai — con una melodia
infinita, continua, che sia
senza numero quasi — un grande amore
2 passato, un grande lontano dolore.
. . . .
. . . .
Poichè su la campagna salutare
2 era venuta la dolce stagione
. . . .

(D'Annunzio).

La frecuencia de los versos de esta clase, es variable. En los poetas de versificación rigurosa, como Monti, son rarísimos [1]. En los de versificación más variada, como Rapizardi, muy comunes (así como los versos de acentuación indeterminada, que no admitiríamos en castellano). En teoría, se acepta que la acentuación en 4.ª y 7.ª es una de las tres que admite el endecasílabo, aunque con carácter más ó menos excepcional. Y, en resumen, desprendiendo la tendencia general, se observa que en el endecasílabo italiano, se ha manifestado la tendencia á la fijación de acentos, por eliminación

(1) Acabo de repasar por más de media hora poesías de Leopardi, sin encontrar ninguno.

más ó menos perfecta de ciertos tipos antes corrientes, si bien el proceso no ha ido tan lejos como en castellano y en portugués.

Es difícil prever si el endecasílabo italiano seguirá perfeccionándose todavía, hasta que los poetas y lectores se hagan, en cuanto á ese metro, tan exigentes como en nuestro idioma, ó si quedará fijado [1] en su estado actual (y salvo, todavía, alguna posible tentativa más ó menos artificial de vuelta hacia atrás, como la que más adelante estudiamos en el francés á propósito del alejandrino). Nada de esto importa al caso.

Si en italiano el endecasílabo conserva todavía algo de la indeterminación primitiva, en cambio, en los otros dos idiomas latinos: el castellano y el portugués, ese metro se hace, casi desde el principio, poco menos perfecto que hoy.

El endecasílabo castellano, después de Garcilaso, puede decirse que está ya fijado, y no necesita más que un trabajo de cincelamiento de detalles. En cuanto al portugués, las octavas reales de *Os Lùziadas*, aunque versificadas con más ó menos dureza é imperfección, no contienen ningún verso que resulte en rigor inadmisible; sobre todo, no hay en el poema

(1) Fijado, relativamente. El adverbio se sobreentiende tan naturalmente en este orden de hechos, que emplearlo es casi una redundancia.

un solo endecasílabo dactílico (4.ª y 7.ª) como los que los franceses mezclan á los otros normalmente, y, excepcionalmente, los italianos. No hay, pues, más que versos acentuados como los de hoy, en 6.ª ó en 4.ª y 8.ª [1].

De modo que, para encontrar la confusión de acentos, tenemos que remontarnos, en castellano, á don Alfonso el Sabio y á los imitadores de la metrificación provenzal. Amador de los Ríos [2] cree que fué aquel rey el primer poeta que empleó en España los versos endecasílabos (así como los llamados «de maestría mayor»), y que encontró su modelo en los himnos de la Iglesia y en la poesía de los trovadores provenzales.

He aquí endecasílabos de los suyos:

1 Sancta Maria os enfermos sana
3 Et os sanos tira de la via vana.
1 Dest'un miragre quero contar ora,
1 Que dos outros non deue seer fora,

(1) Llama la atención la escasez de estos últimos; pero se encuentran, como p. ej:, el último de esta octava:

Alem diffo, o que a tudo em fin me obriga
É não poder mentir no que differ,
Porque de feitos taes, por mais que diga.
Mais me ha de ficar inda por dizer;
Mas, porque nifto a ordem leve e figa,
Segundo o que defejas de faber,
Primeiro tratarei da larga terra,
Defpois direi da fanguinofa guerra

(2) *Historia de la Literatura Española*, Vol. II, Ilustración IV.

3 Que Sancta Maria, que por nos ora,
1 Grande fiz na çidade toledana,
....
....
2 Ben vennas, mayo, con bonos sabores,
2 Et nos roguemos et demos loores
2 A'a que senpre por nos peccadores
1 Roga á Deus que nos guarde de doores.
. ...
2 Ben vennas, mayo, con pan e con vino
1 Et nos roguemos á a que Deus minyno
1 Troux'en sus braços, que nos de camino
2 Porque seiamos con ela festino.
....

Otro ejemplo posterior, en castellano propiamente dicho:

1 No en palabras los ánimos gentiles
1 No en amenazas, ni semblantes fieros
1 Se muestran altos, fuertes é viriles,
1 Bravos, audaces, duros, temederos.
2 Sean los actos non punto civiles
3 Mas virtuosos é de cavalleros,
1 É dexemos las armas feminiles
2 Abominables á todos guerreros.
2 Si los Scipiones é Decios lidiaron
1 Por el bien de la patria, ciertamente
1 Non es dubda magüer que non fablaron;
1 O si Metelo se mostró valiente.
1 Pues loaremos los que bien obraron,
1 É dejaremos el fablar noziente.

(El Marqués de Santillana).

Se encuentran dactílicos. Pero bien pronto dejan de emplearse mezclados; Boscán, el pseudo introductor de este metro, emplea algunos; pero Garcilaso, muy pocos; y así, cosa curiosa, en esta «escuela italiana» se versifica ya casi desde el principio con más rigor que en los modelos.

En el portugués, hay que remontarse, para encontrar la indistinción de acentos, hasta el rico fermento amorfo preliterario:

3 Ca os que troban, e que s'alegrar
2 Van, en o tempo que ten a calor
3 A frol consigue, tanto que se for
3 Aquel tempo, logo en trobar razon
3 Non an, nem vive en qual perdiçõ
1 Oj'eu vivo que poys m'a de matar (1).

Otro ejemplo

....
2 en mha pousada, chegarom romeos,
3 preguntei-os e disseran por Deus
1 muito levade-lo caminh' errado
2 cá se verdade quizerdes achar
2 outro caminho conven a buscar,
1 cá nen saben aquí della mandado (2).

Hay que agregar que en los dos últimos idiomas, el proceso de fijación ha ido más lejos.

(1) Del *Cancioneiro de Dom Diniz*. Extractado por Th. Braga: *Historia da Poesia Popular Portugueza*.
(2) Ayres Nunes, *Cancioneiro da Vaticana*. Tomado de la *Antologia Portugueza* de Th. Braga.

En castellano, no sólo se ha producido ya un desdoblamiento absoluto y definitivo del endecasílabo, resultando por una parte el dactílico (4.ª y 7.ª) y por otra el común ó yámbico (6.ª ó 4.ª y 8.ª), sino que se manifestó una tendencia incipiente al desdoblamiento del último, por la constitución del verso acentuado únicamente en 4.ª y 8.ª; pero es una simple tendencia detenida, no destinada á seguir prosperando. En portugués, la tendencia ha sido un poquito más pronunciada todavía, debido á la consolidación de este verso por la rima intercalada dentro del verso (un atavismo), dando lugar á una forma bastante usada [1]. Sobre estos hechos, de interpretación delicada, é interesantísimos, volveré más adelante.

En resumen: el estudio del endecasílabo nos muestra un proceso de fijación de acentos con

(1)
Sol bemfazejo lhes aquece a rama,
lucida chamma, sem ardor que mata;
banham-lhe as hastes, retratando as frontes,
limpidas fontes em ramaes de prata.

(Thomaz Ribeiro).

Esta armonía puede imitarse en castellano. En portugués se la ha empleado mucho, y es realmente de una gran dulzura; pero su uso corriente en recitados para música la ha desacreditado, por esa complicidad en un género meloso y antipático. La musa revolucionaria de Guerra Junqueiro

Já tem feito barricadas
No Parnaso Lusitano,
Desempedrando as calçadas
Dos versos para piano.

tendencia al desdoblamiento. En el idioma francés, en un sentido, y en los restantes idiomas latinos, en otro, aunque en el italiano, no obstante la prioridad de este idioma, y por causas que parece difícil explicar, ha sido menos rápido y menos completo.

Sería fácil encontrar ejemplos de otros metros.

Antes de seguir, conviene hacer una aclaración. La tendencia es, efectivamente, á la fijación del ritmo, y, por consiguiente, á la eliminación de ciertos tipos de acentuación, los cuales, á veces, desaparecen, y á veces se organizan por separado, lo que da lugar al desdoblamiento de versos. Tales son los hechos. Pero la palabra *evolución*, que, tomada en el sentido Spenceriano, expresa muy bien, hay que confesarlo, esa tendencia, no tiene que hacernos pensar que, por fuerza, á más completa y definiva fijación corresponda mayor belleza. Un poco de plasticidad, de elasticidad, carácter de la juventud, ó sea de una «evolución» no completada, puede ser preferido á la rigidez final: los insectos son, sin duda, los animales más definitivos, y no por eso los más elevados. Así, pues,

si bien es indudable que el verso se perfecciona por la fijación del ritmo, una vez que se ha salido del amorfismo primitivo hay una complejidad de casos distintos, de grados y matices distintos, sin que el martilleo del ritmo absolutamente invariable sea la forma exclusiva, ni, siempre, la forma superior de la belleza métrica. Podemos ahora seguir empleando las palabras, asépticas de equívocos.

Sentado lo anterior, vamos á estudiar un punto interesante: las personas de habla española ¿cómo perciben el verso francés? Empecemos por el verso endecasílabo, cuya rítmica comparada acabo de esbozar precisamente con este objeto.

Lo primero que se observa, si se trata de hacer la experiencia en la práctica, es que una gran mayoría de las personas no perciben absolutamente el verso francés, porque no saben que la *e* muda cuenta como sílaba. Al estudiar ese idioma, se ha aprendido que esa letra no suena (como sucede, de hecho, en la conversación corriente), y, cuando se aborda el verso, se lo lee suprimiendo las *e* no acentuadas, como miden los autores de *chansonettes* ó algunos reforma-

dores modernísimos. El hecho, que he observado entre nosotros, debe ser igualmente común en España, á juzgar por la práctica que siguen sus poetas cuando tienen que introducir en el verso alguna palabra francesa. Y, exactamente como, en una zarzuela, pide una madre á su hija, en octosílabos, que cante la canción

« del *champagn* del porvenir »,

concluye Núñez de Arce un soneto con este endecasílabo:

Ya venciste, *Voltaire:* ¡maldito seas!

contando dos sílabas donde contaría tres la versificación francesa regular. Lo curioso es que muchísimas personas acostumbradas á leer versos franceses, cuentan las sílabas así, y, por consiguiente, puede afirmarse por ese solo hecho que durante toda su vida han estado leyendo la poesía francesa como prosa y jamás han percibido su ritmo.

Pero, eliminada esa causa de error, y suponiendo un lector advertido, veamos qué siente al leer endecasílabos franceses.

Del análisis que hicimos más arriba, resulta que el oído francés es, con respecto á este metro, á la vez más exigente y menos exigente

que el nuestro. Más, porque pide, en la cuarta sílaba, un acento (con « cesura ») que, entre nosotros, no es forzoso; menos, porque admite, en promiscuidad con los yámbicos, versos dactílicos, y aun otros sin ritmo preciso. Así, si se tratara de combinarlos con este verso, bueno en los dos idiomas:

´ ´ ´ ´ (2, 4, 8, 10)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

los franceses admitirían éste:

´ ´ ´ ´ (2, 4, 7, 10)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

y rechazarían (excepción de algún poeta) este:

´ ´ ´ (2, 6, 10)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

Nosotros, al contrario.

Ahora bien: de lo primero, de lo que exige en más la teoría francesa, al hacer de rigor el acento en la cuarta sílaba, nosotros no nos damos cuenta absolutamente. No notamos que *no se emplean* versos que no lleven ese acento, y ni sospechamos la restricción á que está sometido el poeta. [1] De manera que las cosas pasan como

(1) Exactamente como, dentro de nuestro mismo idioma, no sospechamos, por ejemplo, cuando leemos ciertos versos sáficos torturados, todo lo que el poeta, por convención en este caso, y no por oído, se impuso no hacer.

si sólo existiera la segunda diferencia, consistente en la indeterminación casi absoluta de acentos y la consiguiente mezcla de ritmos.

Al llegar aquí, así como, para hacer esta experiencia, habrá sido necesario empezar por eliminar á las muchísimas personas que carecen de oído métrico; después, á las que oyen el verso francés falsamente por la causa que explicamos más arriba,—habrá que eliminar todavía á la gran mayoría de las restantes, las cuales no sentirán el verso francés. Pero (hablo siempre por experiencia) *algunos* oídos castellanos pueden, con un poco de hábito, adaptarse al endecasílabo francés, y percibirlo *con placer*. Y la naturaleza de esta adaptación es justamente lo que yo deseaba explicar, porque es un notable ejemplo de los procesos á que me refiero al principio de este artículo.

La adaptación consiste en un *relâchement* del oído; es *regresiva:* el oído se vuelve menos exigente. Pero entiéndase: no en general, sino *ad hoc;* no porque se embote en realidad y pierda su delicadeza, para quedar así, sino porque, para esos casos, toma *una cierta actitud psicólogica.* Yo percibo, por ejemplo, estos versos como armoniosos:

Non, non, mon Dieu! si la céleste gloire
Leur eût ravi tout souvenir humain,

> **Tu nous aurais enlevé leur mémoire:**
> **Nos pleurs sur eux couleraient-ils en vain?**

Leo estos:

> **No, no, mi Dios! si la celeste gloria**
> **Les quita allá todo recuerdo al fin,**
> **Tú nos borraras también su memoria:**
> **. . . . .**

Ya el segundo verso me había desagradado, por su no muy correcta acentuación; el tercero, ese dactílico que aparece tan inesperadamente, no me deja continuar.

Y sin embargo, el esquema de los versos es exactamente el mismo:

´	´		´				´		´	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Non,	**non,**	**mon**	**Dieu!**	**si**	**la**	**cé**	**les**	**te**	**gloi**	**re**
No,	**no,**	**mi**	**Dios!**	**si**	**la**	**ce**	**les**	**te**	**glo**	**ria**

	´		´	´			´		´
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Leur	**eût**	**ra**	**vi**	**tout**	**sou**	**ve**	**nir**	**hu**	**main**
Les	**qui**	**ta͡a**	**llá**	**to**	**do**	**re**	**cuer**	**do͡al**	**fin**

´			´			´			´	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Tu	**nous**	**au**	**rais**	**en**	**le**	**vé**	**leur**	**mé**	**moi**	**re**
Tú	**nos**	**bo**	**rra**	**ras**	**tam**	**bién**	**su**	**me**	**mo**	**ria**

Y he aquí cómo la versificación no puede tratarse exclusivamente como cosa objetiva, y es

indispensable un análisis *psicológico* del proceso de la percepción métrica.

Aquí, *preparamos* nuestro espíritu de una manera distinta en cada caso, y, debido á esta disposición ó actitud mental preperceptiva, experimentamos, en uno, agrado, y, en otro, desagrado, *no obstante oir los mismos sonidos:* es la contribución subjetiva de la percepción. Nótese que, en nuestro ejemplo, las respectivas actitudes psicológicas no son voluntarias, y el espíritu las toma por hábito, según que se disponga á leer versos en uno ú otro idioma: está involucrado en eso un proceso de asociación. Pero la voluntad, dentro de ciertos límites, puede algo, sea para reforzar, sea para contrariar, y, en general, para dirigir la adaptación. Creo que yo, con gran esfuerzo, podría, por ejemplo, llegar á sentir endecasílabos castellanos hechos deliberadamente á la francesa; pero es claro que el resultado no pagaría el trabajo. En resumen: no siempre puede decirse de una manera rígidamente absoluta que tal verso es bueno ó nó; que tal combinación es, ó nó, armoniosa; pues, si es cierto que el proceso de la percepción métrica está en nosotros formado, y tiene sus leyes, no tiene una rigidez de mecanismo ni una invariabilidad de reflejo, y, *en ciertos casos, y hasta cierto punto, polariza el*

verso. Más adelante veremos ejemplos dentro del mismo idioma; entre tanto, el lector estaría preparado para realizar el mismo trabajo en el italiano, con el cual la comparación es más sencilla, pues los italianos no exigen al endecasílabo ninguna condición que no exijamos nosotros, y la única diferencia está en que nuestro oído es, como lo dijimos, más difícil: no admite versos dactílicos, ni aun por excepción, mezclados con los yámbicos, y repudia, ó acepta con trabajo, tipos acentuales que en italiano se reciben. Tómese, pues, un poeta de versificación no muy rigurosa, y nótese como muchos de sus versos no nos sonarían en castellano, y, en su idioma, suenan.

Volviendo al francés: otro verso que se presta para un estudio parecido, es el enneasílabo. [1] En francés, ese verso no está sometido á regla alguna desde el punto de vista de los acentos: contar si son nueve, y está hecho. En castellano, en cambio, hay varios enneasílabos, de acentuación diferente; y, entre paréntesis, la causa de que ese verso no haya sido bien comprendido entre nosotros, fué precisamente el hecho de que los que lo introdujeron en la poesía «oficial», tomándolo del francés, lo introdujeron

(1) Recuérdese siempre la equivalencia: se trata del octosílabo de los franceses.

tal como se lo hace en este idioma: sin acentuación fija, completamente amorfo, en vez de darle una acentuación cualquiera de las muchas que admite. La conocidísima fábula de Iriarte:

Si el querer entender de todo
Es ridícula presunción
Servir sólo para una cosa
Suele ser falta no menor.
. . . .

es culpable de la mitad del descrédito de que aun no se ha librado este metro. El resto de la culpa toca á otras imitaciones hechas con el mismo criterio, como aquella de Bello:

. . . .
¿Qué significa, raza inmunda,
Esta aldabada furibunda?
El rayo del cielo os confunda,
Y otra vez os pele y os tunda,
Y en la caverna más profunda
Del inflamado abismo os hunda!
. . . .

y también á la incomprensión de muchos teóricos. Si se hubiera tenido presente el estado de evolución de nuestro oído, que no tolera la indeterminación de acentos sino en los versos

cortos; [1] ó si, mejor todavía, se hubiera dejado á este metro formarse espontáneamente, su evolución estaría más adelantada, y, de una de sus estructuras, al menos: de la yámbica, se hubieran sacado ya (como se han sacado en el portugués) los magníficos efectos de que es capaz. [2] Pero, volviendo al asunto: tómese una serie de enneasílabos franceses:

(1) En realidad, el de nueve es el límite, dentro del cual la determinación se siente como necesaria; de modo que, desde el punto de vista teórico, la equivocación pudo disculparse.

(2) Los enneasílabos castellanos son varios. Dos típicos: el anfibráquico y el yámbico, y otros derivados del segundo, que se obtienen por *hipértesis fijadas* (sin contar algún verso compuesto). El primero es un buen verso para composiciones cortas ó combinaciones. De los últimos, los hay utilizables. En cuanto al yámbico, se lo ha estudiado generalmente en estrofas cantables, ó en ejemplos que tenían el mismo carácter de aquellas, es decir: la acentuación muy fija; y es tan poderosa la costumbre de no atender mucho á este verso, que no se ha presentido lo que puede dar de sí. Entre tanto, en el idioma portugués, tan semejante al nuestro, un poeta ha obtenido efectos estupendos, tanto con este verso como ¡curiosa coincidencia! con el de trece sílabas: los dos metros desdeñados de los poetas y tratadistas castellanos. Lo que ha hecho Guerra Junqueiro con el alejandrino francés, no puede hacerse en nuestro idioma por ciertas causas que más adelante explicaré; en cambio, el enneasílabo yámbico puede tratarse como él lo ha hecho. Hay que evitar los dos extremos: disolver el ritmo, y marcarlo con demasiada persistencia y monotonía; y el secreto, en grueso, consiste en acentuar invariablemente la cuarta sílaba, y variar bastante el resto de la acentuación. Creo que se me perdonarán las siguientes transcripciones:

....
Valla commum, despenhadeiro
De lirios brancos e de sapos,
Furna onde o Nada, esse trapeiro,
Faz o armazem dos seus farrapos,
....
Quando famelica te nutres
D'um Watterloo, grandiosa presa,
Sustentas todos os abutres
Só co'as migalhas da tua mesa!
....

Versant du sang, versant du feu,
Le soleil de ses deux yeux louches
Contemplait ces énormes couches.
Et ce Soleil-là, c' était Dieu.

**Servo, Fellah, Moujik, Escravo,
Plebe sem pão, mendigos nus,
....**

nótense el movimiento y la fuerza de las dos estrofas que vienen: [1]

**Martyres, victimas, proscriptos,
Legião de heroes resplandecente
Que ensaguentados e maldictos
Revoluteiam febrilmente,**

**Raios no olhar, grilhoes nos pulsos,
Ao céo em brasa a fronte erguida,
Nos sete circulos convulsos
Do inferno tragico da Vida;**

**Todo esse exercito ululante
Que em rouco e pavido tropel
Vem pela historia humana adiante,
Desde Cain até Rossel;**

**Tudo o que estoira de miseria,
Tudo o que ruge na oppressão,
Desde o grilheta da Siberia
Até ao paria do Indostão;**

**Todo esse vomito de horrores
E de catastrophes sombrias,
Profundo atlantico de dores,
Negro Himalaia de agonias,**

**Todo esse lodo Deus impelle-o
Ao teu estomago sem dó:
E's a barriga de Vitellio,
Cheia das pustulas de Job!
....
....
Quando eu morrer abram-me o peito
E de'esta jaula, onde houve un leão,
Tirem, o carcere era estreito,
Meu velho e altivo coração.
Depois sem dó e sem respeito
Sem um murmurio de oração
Lancem-no assim, vai satisfeito,**

cuyo esquema es:

	'		'		'		'	
1	2	3	4	5	6	7	8	
		'			'	'	'	
1	2	3	4	5	6	7	8	9
		'			'		'	
1	2	3	4	5	6	7	8	9
	''		'	'		'	'	
1	2	3	4	5	6	7	8	

A' valla obscura, á podridão,
Para que durma e se desfaça
No lodo amargo da Desgraça
Por quem bateu continuamente,
Como um tambor que entre a metralha
Estoira ao fim d'uma batalha,
Rouco, furioso, ancioso, ardente!

Un ejemplo de combinación:

O vento ulula.... Tremem ninhos....
Na noite asiaga tremem ninhos....
—Oh, dor! oh, dor!—
A neve cae, fria d'arminhos....
Na escuridão, fria d'arminhos....
—Oh, dor! oh, dor!—
Passa maldito nos caminhos,
D'enxada ao hombro nos caminhos,
Fantasma negro, o cavador!

Otra combinación, precisamente con el alejandrino francés:

Ja Deus, coveiro de colossos
Oh Portugal, oh maldição!
Dia e noite martella a tumba onde os teus ossos
Na cripta do silencio eterno dormirão!

Otras estrofas:

Mar pavoroso, mar tenebroso
Profundo mar!
Furias eternas, furias eternas....
Nas ondas negras ha cavernas
Com monstros verdes a ulular....

No seré yo quien asuma la responsabilidad de construir el monstruo; entretanto, percibo en francés, muy bien y con placer, la armonía de ese enneasílabo amorfo [1], tanto cuando forma composiciones aislado, como en sus frecuentes combinaciones con otros versos (especialmente con el alejandrino).

La interpretación, es análoga á la del caso anterior. [2]

Mar soluçante, mar trovejante,
Nocturno mar!
Ventos e frios, ventos e frios....
Nas ondas torvas ha navios
Com marinheiros a cantar....
....
....

Otra, todavía, para terminar (esta y las dos anteriores son tomadas de un poema de corta extensión: *Finis Patriæ*, escrito todo á base de enneasílabos):

Eram de rocha viva as ameias crestadas,
Para gigantes e condores!
Hoje das pedras mutiladas
Fazem cascalho nas estradas
Os britadores.
....
....

Sin perjuicio de algunos buenos ensayos parciales, este verso, en nuestro idioma, espera todavía su poeta.

(1) Creo que muy pocas personas cuyo idioma nativo no sea el francés, estarán en este caso. De cualquier modo, me parece que el trabajo de adaptación es aquí más difícil todavía que en el endecasílabo.

(2) Tendría interés estudiar la impresión que, á las personas de oído delicado para el verso de su idioma, produce el verso extranjero. Como introducción á las experiencias que habría que hacer, figurarían algunos documentos tomados de las obras de los poetas. Recuerdo, al respecto, el juicio de Heine sobre la métrica francesa. (Esta última sería la más

Es sabido que, cuando los versos están bien hechos, basta leerlos corrientemente para que suenen. En cambio, si la acentuación es incorrecta ó floja, el lector puede, hasta cierto punto, corregir el verso. Ese es un hecho bien conocido, y

interesante para las comparaciones, pues es la que difiere más de las otras, como se verá más adelante). Su juicio, sobre el cual vuelve en diversos pasajes de sus Memorias, se condensa en este pasaje: « Poco faltó para que me hiciera cobrar adversión (un profesor que » quiso enseñarle á hacer versos franceses), no solamente á la poesía » francesa, sino á toda la poesía... Aun ahora, no conozco nada más » insípido que el sistema de metro en la poesía francesa... Procusto es, » seguramente, el inventor de su métrica, verdadera camisola de fuerza » aplicada á pensamientos demasiado apacibles para necesitar semejante » sujeción. Hacer consistir la belleza de un poema en dificultades de » versificación vencidas, es un principio ridículo que trae el mismo ex- » travagante origen. El exámetro francés, ese hipo rimado, es para mí » una abominación. Los mismos franceses han sentido siempre lo que » hay de repugnante en ese arte contra naturaleza, infinitamente más » criminal que las monstruosidades de Sodoma y Gomorra, y sus buenos » actores se adiestran en declamar los versos de una manera tan desar- » ticulada como si recitaran prosa. ¿Por qué, entonces, darse la inútil » pena de versificar? — Es lo que pienso ahora, y es lo que, niño pre- » sentía ya... ». « Agua tibia rimada », llama más adelante á los versos franceses, en la misma obra; y ya en otra *(Alemanes y Franceses)* había explicado la gran causa que le impidió naturalizarse francés: el temor de que, convertido literariamente en un monstruo bicéfalo, una de sus cabezas se pusiera á escandir los más artificiales alejandrinos franceses, mientras la otra dejaría brotar sus sentimientos en el metro innato, natural y verdadero de la lengua alemana.

¿A qué poesía francesa se refería? Si se trataba de lo que había llegado á ser el metro antes de la evolución romántica, no creo que sean los poetas franceses quienes lo contradigan. Uno de ellos raya de la historia de la métrica francesa toda la época que va de Ronsard á A. Chenier (precursor) y á Victor Hugo, sobre la cual, con sólo unas salvedades muy relativas para los más altos poetas, emite juicios tan violentos y, en verdad, tan justos como los de Heine (V. el *Petit Traité de la Poésie Française*, de Banville, especialmente Introducción y Capítulos IV y V): « con excepción de los grandes hombres del siglo XVII°, Regnier, Corneille, Racine, Molière, Lafontaine, la historia de la poesía francesa » salta del XVI° al XIX°. Todo lo que está comprendido en ese intervalo » NO DEBE SER LEÍDO... Porque es ya bastante difícil aprender á hacer » versos, y es siempre inútil leer obras que no pueden enseñar más que » el modo de no hacer versos! »

pueden servir de ejemplos aquellos versos, frecuentes en las poesías españolas relativamente antiguas, completamente excepcionales en los buenos versificadores modernos, y que había

También podría haber tenido Heine su buena parte de razón precisamente contra ciertas tendencias de los mismos Parnasianos que, libertadores del verso por un lado, lo «procustizaban» por otro, con exigencias y dificultades nuevas. Pero, concedido todo esto, y ya que el juicio de Heine parece general y no especial ¿no se explicará su parte de exageración por una parte de incomprensión?

El editor francés de las Memorias emite la sospecha de que Heine conociera mal las reglas de la poesía francesa, puesto que cita allí mismo el siguiente:

Où l'innocence périt, c'est un crime de vivre,

como un «verso francés». (Curioso detalle: el defecto consiste en no contar la *e* muda). Si realmente el poeta no *sintió* (no se trata de reglas) la métrica francesa, no fué caso muy extraño: la versificación francesa es la que ha evolucionado más divergentemente, no sólo con relación á las de los otros idiomas latinos, sino también á la inglesa (tan rítmica, con relación á la ingratitud del idioma,) y á la alemana; la estructura del verso francés es menos determinada por la estética que por la historia: refractaria casi hasta ahora al clausulado rítmico, y marcada, en las cesuras de sus versos compuestos, por la señal de las antiguas soldaduras, como la estructura de esos animales en que tan fácilmente se revela el polizoism oprimordial. La adaptación del oído es, pues, muy difícil en este caso. En segundo lugar, lo es siempre, aun en general, cuando se pasa de lo más á lo menos rítmico; piénsese que se trata de *deshacerse* el oído, y exactamente hasta cierto grado: lo bastante para que no disuene una mezcla de ritmos, y no tanto que se deje de percibir la armonía. Y, finalmente: *cualquier métrica que se aprende por reglas*, tiene que parecer obra de Procusto, sobre todo cuando se trata de los versos más plásticos y espontáneos. No es una paradoja: cuando un verso ha de llevar acentos absolutamente fijos, su teoría está pronto explicada; en cambio, cuando hay cierta libertad para trasladarlos ó suprimirlos, y cuando se quieren reducir á reglas esas libertades, es una complicación. Supongamos que á un extranjero se le impusiera la tarea de aprender á acentuar nuestro endecasílabo, enseñándole todas las reglas relativas á los acentos principales, secundarios, «obstruccionistas», etc.; su impresión sería, sin duda, la de que es una especie de problema matemático versificar en ese metro; y, entre tanto, nosotros lo hacemos y lo sentimos como la expresión más natural y espontáneamente estética del sentimiento poético.

que leer con *cesura* (1) para que llenaran las exigencias de la acentuación. (Demás está decir que esta corrección la hace el lector gracias al oído poético, al cual pueden, cuando más, auxiliar, y jamás suplir, las reglas métricas.) He aquí algunos ejemplos:

En sus caballos y en | la muchedumbre

Y el sabor de los más | nobles manjares

Más aun el tiempo da en | estos despojos

Ven á ver como | entre su blanco y puro

El llanto largo, es des | vanecimiento. (2)

todos, versos más ó menos flojos, que el lector afirma.

(1) Este término *cesura* es el más ambiguo de todos los que se usan en métrica. Se le ha dado una cantidad de significados, de los cuales creo que los siguientes no son todos:

1. El corte de un pie, quedando libre una sílaba, como en el medio y en el fin del pentámetro latino.

2. El corte de un pie por paso de una ó más sílabas de él al pie siguiente, y aun al verso siguiente.

3. Pausa ó corte *en el verso*, sin más condición.

4. Pausa ó corte *en el verso*, con alguna condición, como: *a)* reforzar un acento, inmediatamente ó no inmediatamente anterior; *b)* que allí ha de terminar palabra (aguda, en consecuencia), y que, si no termina, lo que equivale á decir que será grave, habrá elisión ó sinalefa de su última letra (acepción francesa más ó menos corriente), etc.

5. Corte de un pie, cuando es compuesto de más de una palabra (acepción completamente distinta de la 2.ª) Etc., etc.

El lector cuidará de dar al término, en cada caso, la acepción adecuada al ejemplo. Así, cuando se habla de versos franceses, es la 4.ª b; en el párrafo originario de esta llamada, es la 4.ª a; etc.

(2) Tomo estos ejemplos de una de las obras sobre versificación del señor De la Barra.

Con estos hechos conocidos, se relacionan dos observaciones:

1.ª Que el oído *refuerza* la corrección que hace el lector en la acentuación del verso; y aun puede llegar á *suplirla*.

2.ª Que el oído hace sobre el verso (como lo hace también el lector), un trabajo habitual, del cual el que se ha indicado no es más que el caso extremo: un trabajo sutil (aun para versos en rigor bien hechos), de mejoramiento, adaptación á tal ó cual tipo que agrada, ó que agrada en ese momento ó en ese lugar, de manera que el que percibe, podría decirse, da á los versos la última mano.

Hablamos frecuentemente en este artículo de ritmos y cláusulas rítmicas, suponiendo informado al lector de la rítmica moderna, cuya teoría, familiar en los idiomas inglés y alemán, se aplica también (con más ó menos variaciones en cada caso) al italiano, al castellano (desde los notables trabajos de Bello, complementados después por De la Barra), y es perfectamente aplicable al portugués (aunque no conozco obras que traten la métrica desde ese punto de vista, en dicho idioma); así como de la diferencia que

separa á esa rítmica moderna *acentual* de la rítmica *cuantitativa* de las lenguas clásicas, cuyos principios también se ha procurado introducir en los idiomas actuales sin que las tentativas hechas en tal sentido tengan nada que ver con las teorías referidas, pues ciertos términos comunes, los que designan los pies ó cláusulas rítmicas, se emplean en una significación completamente distinta. Siempre sobre esa base, podemos ahora tratar dos temas que se relacionan con el asunto principal de este artículo: el valor de los ensayos modernos de versificación clásica, y la verdadera significación y alcance de la teoría rítmica del verso tal como se la ha formulado en los trabajos á que hemos hecho alusión. Empecemos por el primer punto.

Como muy bien lo establece un tratadista, las reproducciones é imitaciones de los metros clásicos, intentadas en diversas épocas, han respondido á alguna de estas tres ideas directrices:

1.º Dar una cantidad á las sílabas, en el idioma moderno de que se trate, y, hecho esto, aplicar los principios de la metrificación clásica.

2.º Aplicar esos mismos principios, considerando como largas las sílabas acentuadas, y como breves las átonas.

3.° Escoger, de los versos clásicos, aquellos que suenan agradablemente á nuestro oído, é imitar su ritmo.

Naturalmente, en la práctica estos principios pueden aplicarse con mayor ó menor precisión, con mayor ó menor consecuencia; aisladamente ó en combinación, etc.

Primer sistema.—Consiste, como hemos dicho, en aplicar las reglas clásicas suponiendo que las sílabas, en los idiomas modernos, tienen una *cantidad* asimilable á la de las sílabas griegas ó latinas. Deben buscarse los ejemplos en poetas ó tratadistas que hayan tenido una idea clara de su propia teoría y que, por artificial que fuera su tendencia, por lo menos hayan sabido lo que querían hacer; no en autores como Luzán, Hermosilla y tantos que, propiamente, no han expuesto este sistema ni ningún otro, sino que han confundido los principios de la métrica moderna y los de la clásica de una manera repugnante. Pueden verse, pues, como un ejemplo legítimo, las «*Regolette della nuova poesia toscana*» que figuran en el apéndice de la recopilación de Carducci: *La poesia barbara nei secoli XV e XVI.* Allí se explica con gran minuciosidad cuándo son, las sílabas, largas ó breves, por posición, por naturaleza, etc; con esos datos se versificará después, en el

mismo estado de espíritu, me imagino, del que resuelve un problema de mecánica.

La absoluta artificialidad de este sistema resalta *a priori:* esa cantidad convencional es una cantidad que no sentimos, desde que en la poesía corriente, que sentimos, las diversas sílabas se equivalen; pero mucho más interesante que razonar, es recurrir al método experimental, que se practica, en este caso, buscando á algún convencido del sistema y presentándole versos clásicos en los cuales, sin que él pueda sospecharlo, hemos hecho aquí y allá algunas de esas pequeñas *friponneries* que hacían tomar tantas precauciones á Hirsch Hyacinthe, el de Heine, contra la poca honradez de ciertos poetas alemanes. [1] En una poesía de esa clase, desconocida para el que ha de

(1) Recomiendo el pasaje de «*Reisebilder*» (páginas 197 á 202 del volumen II; edición francesa C. Lévy), demasiado largo para una transcripción. Trátase de un criado á quien su amo encarga de contar los pies de los versos que lee *y admira*. La tarea es ruda, y el criado desearía que todos los poetas siguieran la práctica de imprimir, como algunos lo hacen, los símbolos de los pies al principio de las poesías; pero al mismo tiempo indica el peligro, igual al que ofrecen esos sacos que salen de los bancos con el valor de su contenido escrito en la tela: todos confían, nadie cuenta por sí mismo, y, si la cuenta no está justa, nadie lo nota. El autor aparece, en este mismo pasaje, como uno «de esos poetas de ideas singulares, que no quieren ver que los pies son lo principal en poesía»; todo lo cual, viniendo de quien viene, y aunque nadie (creo que él mismo tampoco) sea capaz de discernir nunca el punto preciso en que Heine empieza á sentir lo que dice, me hace vagamente sospechosos ciertos ensayos de versificación clásica que, dirigidos por principios que los han hecho fracasar en los otros idiomas modernos, habrían obtenido pleno éxito en alemán,—y que no estoy habilitado para juzgar.

oirla, se agregan ó quitan algunas sílabas, ó se sustituyen algunas pretendidas largas por otras pretendidas breves, y viceversa; se lee, y las alteraciones no son siempre notadas. El método experimental justifica muchas cosas; realícese, pues, la experiencia, y, á condición de prepararla con tanta habilidad como perfidia, se verá cuán seguro es su éxito.

Todo esto quiere decir que el primer procedimiento de que trato me es poco simpático, porque hay casi siempre, no insinceridad, sin duda, pero mucho de *snobismo* y de otras cosas no gratas, en los que lo aplican y en los que creen gustarlo. Una observación, sin embargo: en ciertos casos, los versos clásicos hechos por tales reglas salen armoniosos; pero es porque se adaptan, *al mismo tiempo*, á los principios de la versificación corriente, y, en ese caso, el autor se ha impuesto una tortura inútil, que el lector puede ni sospechar; por ejemplo: hay versos sáficos en que el poeta ha dispuesto las sílabas en cierto orden según su pretendida cantidad; pero, como esos sáficos son endecasílabos, resulta que, en el caso de que lleven los acentos donde deben llevarlos estos últimos versos, suenan como tales; y siguen sonando bien aunque sustituyamos nosotros unas sílabas por otras, cambiando su pretendida canti-

dad, con la sola condición de dejar los acentos en su sitio.

Y, para terminar por ahora, otra observación, que se relaciona con el asunto principal de este artículo; no todo es convención, ilusión ó engaño en los productores y consumidores de esta primera especie de versificación clásica; en ella puede encontrarse, al cabo de mucha dedicación y mucho ejercicio, un placer pobre, pero sincero y real. Sin duda, queda siempre un malentendido irreductible; nuestro placer, al leer versos clásicos modernos, será igual al que experimentamos al leer versos clásicos antiguos, y *este placer no es el mismo que los versos en cuestión estaban destinados á producir*. Cuando algún retórico, castellano por ejemplo, se extasía ante la armonía de tales versos latinos, nos causa cierta gracia ó cierta irritación el pensar, ante todo, que el mismo retórico es incapaz de explicarnos, bien precisamente, en qué consistía esa armonía, y, después, que otros retóricos franceses ó alemanes experimentan un entusiasmo no menor ante los mismos versos... que ellos pronuncian y hasta acentúan de una manera completamente diferente. Pero después recuerda, el que lo haya observado, que cualquier sistema de versificación, existente ó creado, puede, si lo hacemos objeto de nuestra

insistente y constante dedicación, hacérsenos agradable, poco ó mucho (como, en general, cualquier arte, de cualquier pueblo: japonés, asirio, egipcio, ó troglodita, acaba por polarizar el gusto de los especialistas, en quienes la dedicación crea, mantiene y refuerza goces estéticos bien reales y sinceros, lo que explica muchas cosas, entre ellas una parte—perdón: pequeñísima!—del «milagro griego»... pero se necesitaría otro espacio que el de un paréntesis para sugerir al lector que esto podría no ser completamente una paradoja). El goce estético que es capaz de dar esa versificación, no tiene de *clásico* más que lo que pueden darle un equívoco y ciertas vagas asociaciones; pero existe: podemos hacerlo nacer por la aplicación, el hábito y la voluntad; sólo que, si este trabajo representa un proceso muy interesante para el estudio de la percepción métrica, su resultado, su *rendimiento estético*, me parece miserable.

Segundo sistema.—Aplicar los principios de la versificación clásica, poniendo sílabas acentuadas en el lugar de las largas; sílabas átonas en el lugar de las breves, y... ver lo que sale.

Este sistema, como medio de producir versos clásicos, tiene la particularidad de que es un sistema infalible de no producirlos; si en el sistema anterior el resultado buscado era infi-

nitamente improbable, en éste es imposible. En efecto: nosotros *sabemos* que los clásicos versificaban poniendo los acentos en otro lugar que las sílabas largas; ponerlos invariablemente en el lugar de ellas, es condenarse á no ponerlos donde ellos los ponían; luego, á no versificar como ellos versificaban. ¿Quiere decir esto que el sistema sea inútil, y forzosamente malo su resultado? Esa es otra cuestión.

Cuando yo era estudiante, aprendí á medir versos latinos. Estudié primero las reglas; y, después, para aplicarlas á los versos que traducíamos entonces, y cuya medida debíamos dar conjuntamente con la traducción, me acostumbré á escandirlos prescindiendo de su acentuación real (ó que por tal se nos da) y poniendo los acentos en las sílabas largas; me era así más fácil determinar y grabar en la memoria la división en pies; y aun hoy, cuando trato de recordar los trozos que entonces estudiaba, me vienen, más bien que con su estructura real, con esta otra, completamente teratológica:

Húma | nó capi | tí cer | vícem | píctor e | quínam
Júngere | sí velit | ét vari | ás in | dúcere | plúmas

Cúm subit | ílli | ús tris | tíssima | nóctis i | mágo
Quǽ mihi | súpre | múm || témpus in | úrbe fu | ít

Sin duda, nunca se me ocurrió, como á J. M. Maury, sostener que así debieron acentuar y medir realmente los latinos (1); pero lo que afirmo, es que encontraba, y encuentro todavía, una armonía real en los hexámetros y en los pentámetros latinos pronunciados de ese modo; esa armonía, compleja y difícil de describir, se matiza con una especie de *interferencia* entre la verdadera acentuación de los versos y la que yo tiendo á darles, y el resultado es positivamente agradable. Como consecuencia de ese hábito (y prescindiendo de esta última complicación), no me sonarían mal versos castellanos hechos directamente con la pseudoacentuación que yo daba á los latinos, como estos, p. ej:

Surge de aquella triste noche la imagen horrenda.
Hiéreme atroz dolor. Siento mi llanto correr.
Ya se acercaba la hora terrible. Ladraban los perros
Y, alta la Luna ya, vierte su pálida luz.

(1) V. en Bello (Tomo V, al fin, de las Obras Completas), el resumen y la refutación de esta curiosa teoría.

que se escandirían así:

Surge de a | quella | triste | noche la i | magen ho | rrenda;
Hiereme a | troz do | lor. || Siento mi | llanto co | rrer.
Ya se a cer | caba la | hora te | rrible. La | draban los | perros
Y, alta la | Luna | ya, || vierte su | palida | luz.

y que vienen á responder á los principios del segundo sistema que estamos analizando, salvo la transformación, inevitable en castellano, del espondeo cuantitativo en troqueo [1] acentual, transformación que, según me doy cuenta ahora analizando mi percepción, yo atenúo mucho pronunciando muy largamente las cláusulas disílabas (quella, troz-do, Luna), separando algo sus sílabas, y reforzando un poco la última (operaciones todas que hago al pronunciar y *al percibir)*.

Yo me imagino que algunos principiantes deben de empezar á medir los versos latinos por el mismo procedimiento que yo; y, si en tal caso se halla alguno de mis lectores, me inclino á creer que, de primera intención, ó al menos con poco esfuerzo, va á encontrar en los anteriores versos, y en otros que podrá

(1) También podría transformarse en yambo acentual; pero yo no lo siento así, y me sonaría mal, sobre todo al fin de los hexámetros.

construir por el mismo tipo, la positiva armonía que yo percibo en ellos.

Pero sería la más torpe de las confusiones creer que ese placer se produce porque los versos sean realmente hexámetros y pentámetros clásicos. No hay tal cosa, sino que, con la versificación clásica como motivo ó como pretexto, han resultado casualmente en este caso, y pueden resultar en algunos otros, no muchos probablemente, combinaciones que pueden ser agradables. Este modo de buscar versos, al azar de un mal entendido, de un *quid pro quo* voluntario, me hace pensar en un escritor que se pusiera á leer obras desde el fin al principio, ó saltando dos palabras de cada tres, ó de algún otro modo análogo, para ver si así se encontraba con alguna frase que tuviera sentido y resultara bella; ejemplo exageradísimo, que empleo, no para negar los resultados posibles del método (pues yo mismo, involuntariamente, he obtenido uno apreciable de él) sino para marcar su carácter, ó, en todo caso, la impresión que me produce.

Tercer sistema.—Seleccionar, entre los versos clásicos, aquellos que resulten agradables á nuestro oído, é imitar su ritmo (acentual) y sus combinaciones métricas.

Tiene de común con el sistema anterior,

esto: que uno y otro van á buscar *á sabiendas* en los versos clásicos lo que sus autores no se propusieron poner. Y, así como aquél me sugirió una comparación con procedimientos artificiales de composición al azar, éste me sugiere otra, basada en un recuerdo:

Cuando yo empezaba á escribir, solía plantearme este problema: supongamos que, leyendo ó escuchando, veo, oigo ó interpreto mal, y, como consecuencia, entiendo algo que no es lo que el autor dijo ó quiso decir. Supongamos que la frase que yo entiendo por equivocación resulta bella ó utilizable: ¿Tengo derecho á emplearla como mía?

Desde muy niño debí plantearme ese curioso problema, á juzgar por el carácter de uno de los ejemplos que recuerdo. En un drama español, se encuentran estos versos:

¡Osos! Cuánta gente hace hoy
El oso sin que lo advierta.

En la primera lectura, los entendí así: Osos! *Cuánta gente hace hoy! (hace gente*, en el sentido en que se dice, p. ej., *hace frío);* en vez de *cuánta gente hace el oso,* etc. Después, lo habré seguido entendiendo del mismo modo, como sucede á menudo por las mismas razones que nos hacen cometer muchas veces el mismo error

en una suma que la primera vez nos salió equivocada. Cuando entendí el verdadero sentido, se me ocurrió (repito que era muy niño) que sería gracioso emplear la frase *cuánta gente hace,* que ya no era de Zorrilla; pero no pude vencer el escrúpulo de que, en realidad, tampoco era mía.

No sé si en otras personas el fenómeno será muy frecuente; en mí lo es, quizá porque leo habitualmente con gran rapidez. Ayer mismo, y por eso me ha venido á la memoria el hecho, leyendo en un artículo esta frase: «la Alhambra asoleada de Gautier...» la entendí de primera intención así: *la Alhambra, asoleada de Gautier*... (en el sentido en que se diría *asoleada de sol:* Gautier es quien la asolea); sin duda, de aquí se podría sacar alguna frase pasable. Creo que yo podría hacerme una especie de procedimiento de composición, dedicándome á leer muy rápidamente, y en cierta actitud psicológica especial de desatención y de fantaseo favorable al mal entendido, trozos literarios, especialmente de los muy verbosos y no demasiado claros que hoy es tan fácil encontrar. Tengo la seguridad de que sorprendería algunas frases, que quizá hasta fuera exagerado considerar como completamente ajenas; pero, aun prescindiendo de la desproporción entre el

resultado y el trabajo, mantengo decididamente mi honrada opinión infantil: sería poco digno.

Ahora bien: ir á leer las poesías griegas y latinas para buscar en ellas, conscientemente, lo que los autores no pusieron; recorrer versos y estrofas hechos en vista de la cantidad de las sílabas, para que esos versos y estrofas, cuando por casualidad nos resulten armoniosos desde el punto de vista acentual, nos sugieran alguna combinación utilizable, me parece realmente un procedimiento inferior. Haga *por sí mismo* sus frases! me diría seguramente alguien si me viera emplear aquel procedimiento de composición. Haga *por sí mismo* sus combinaciones! sentimos tentaciones de decir á los que emplean ese otro procedimiento de descubrir novedades métricas.

Ahora, en la práctica, este tercer sistema, *cuando no ha llevado á volver á descubrir los versos modernos que ya existían*, ha enriquecido nuestros idiomas con algunas combinaciones no usadas, á veces agradables; creo que no tantas, y no tanto, como si los mismos poetas se hubieran dedicado á buscar combinaciones nuevas libremente y sin la ilusión ¡que á ellos mismos los engaña tán poco! de hacer senarios y arquiloqueos, asclepiádeos y alcaicos. Pero como, al fin, hasta esa misma ilusión tiene un valor

estético, sería error ó estrechez cerrarse á esta tendencia. Pasemos en revista, pues, el resultado positivo obtenido por la metrificación neoclásica, en general ahora, y sin distinguir entre los procedimientos especiales empleados en los diversos casos.

Los hexámetros y pentámetros merecen, ante todo, ser tratados aparte.

Los primeros se han hecho según principios muy variados, de acuerdo, ya con uno, ya con otro de los tres sistemas, aisladamente ó en combinación. En casi todos los casos, sin embargo, tienen una estructura muy parecida: un verso largo, de un número variable de sílabas, que termina por dos ó más cláusulas dactílicas (en el sentido moderno ó acentual) de las cuales la última es trunca:

Seis veces el verde soto coro | nó su ca | beza
.... | ´— — — | ´— —

De nardo, de amarillo trébol, de mo | rada vi | ola
.... | ´— — — | ´— —

(Villegas.)

I' son Mercurio, di | tutto l'o | limpico | regno
.......................| ´– – – | ´– – – | ´– –

Nunzio, tra gli omini varii iun | tura sa | lubre.
...................................| ´– – – | ´– –

Splendor de'saggi, porto al cer | tamine | vostro
....................................| ´– – – | ´– –

Sì cose sì canto nuovo; scol | tate be | nigni
.................................| ´– – – | ´– –

O circustanti che'l | canto po | etico a | mate,
.......................| ´– – – | ´– – – | –´–

(L. Dati.)

Con muy poco hábito, esos versos agradan. ¿Por qué?

A mi juicio, por dos causas principales:

Primero, porque se parecen á los versos latinos *tales como á nosotros nos suenan* (excluyo á los franceses, que pronuncian los versos latinos, y todos los versos extranjeros, á la fran-

cesa, esto es: como si las palabras fueran agudas.) Los hexámetros latinos, leídos como nosotros los leemos, tienen *casi siempre* (1) ese sonido (el espondeo final nos suena acentualmente como un dáctilo trunco):

Humano capiti pictor cer | vicem e | quinam

| ´ – – | ´ –

Jungere si velit, et varias in | d u c e r e | plumas

| ´ – – | ´ –

Esa analogía nos hace gratos los versos, pues, por una parte, nos proporciona, como base, un hábito anterior, con la sugestión correspondiente, y, por otra, establece asociaciones clásicas.

Pero esto solo no bastaría, pues idéntica imitación acentual de otros versos clásicos nos suele resultar inaceptable; se necesita, pues, que esos versos tengan, *en sí mismos*, en su propia estructura, algún elemento de belleza capaz de prosperar con el refuerzo del hábito y la

(1) Porque los poetas latinos hacían casi siempre coincidir la cantidad con la acentuación, al fin del verso.

Cuando, en los idiomas modernos, se hacen hexámetros que no tengan terminación dactílica, resultan insoportables.

sugestión. Y aquí está la segunda causa, consistente, á mi juicio, en el ritmo dactílico.

El ritmo trisilábico tiene, en los idiomas modernos, un poder tal de sonoridad y armonía, que basta un simple toque de él para volver verso á la prosa. Cualquier frase en que ese ritmo se marque, se pone á vibrar, aunque no sea tan perfecta como éstas, por ejemplo, que tomo literalísimamente de la portada de uno de los tratados que tengo abiertos en este momento, y cuyo autor es gran admirador de los versos neo-clásicos:

RÍTMICA E METRICA
RAZIONALE ITALIANA
DI ROCCO MURARI

. . . .

PROPIETÁ LETTERARIA

AI MIEI GENITORI
QUESTA NUOVA EDIZIONE
DEL MIO PRIMO MODESTO LAVORO
GIÁ A LOR DEDICATO
RIPETA
IL SALUTO E L'AFFETTO DEL FIGLIO
DA TANTI ANNI LONTANO.

Ahora, en el hexámetro moderno, el encanto (tal como yo lo siento, al menos) viene de una particularidad especial: de que vemos desprenderse y surgir el ritmo dactílico de la indiferenciación del principio del verso: la primera parte de éste, nos aparece vaga, amorfa, de ritmo incierto; de pronto, el ritmo dactílico se esboza, se aclara, y termina afirmándose triunfante.

Este análisis da por admitido que lo único importante en los hexámetros modernos es la terminación, y que el principio de los versos no necesitaría estar sometido á reglas precisas; pero, precisamente, creo que es así. Se puede buscar la comprobación de dos modos:

1.° Alterando, dentro de ciertos límites, hexámetros hechos. Por ejemplo: en el segundo de los que cité en castellano, pongo *claro* en vez de *amarillo*, y quedan así:

Seis veces el verde soto coronó su cabeza
De nardo, de claro trébol, de morada viola

Constato que conservan su armonía, para asegurar la cual basta colocar al principio una masa silábica amorfa de volumen nada más que aproximadamente constante, de la cual veamos desprenderse el ritmo dactílico terminal, que aquí quedó intacto.

2.° Componiendo nosotros mismos versos de

esa especie, sin preocuparnos de otra cosa que la de llenar la condición anterior. Hágase el ensayo, y se obtendrá el efecto, salvo para aquellos que estén demasiado habituados á algún convencionalismo cuantitativo.

Con respecto al pentámetro, tal como se hace generalmente, la cuestión me resulta menos clara; me parece que, de los dos factores de la armonía del hexámetro, sólo queda aquí uno: las asociaciones clásicas, más la sugestión producida por la analogía con el sonido acentual de los pentámetros latinos. En sí mismos, los pentámetros modernos no me parecen armoniosos, y creo que no sería viable una poesía hecha en esos versos exclusivamente, en tanto que la combinación con el hexámetro, el sugerente dístico, los salva. Y, como á todo nos adaptamos en versificación, dentro de ciertos límites, acabamos por encontrar más ó menos grata esa alternancia del hexámetro con otro verso de estructura indefinida, al cual no exigimos en realidad otra condición que la de ser algo más corto. Léase sinceramente alguno de los modelos más elogiados:

Quando a le nostre case la diva severa discende,
da lungi il rombo de la volante s'ode,

e l'ombra de l'ala che gelida gelida avanza
diffonde intorno lugubre silenzio.

Sotto la venïente ripiegano gli uomini il capo,
ma i sen feminei rompono in aneliti.

Tale de gli alti boschi, se luglio il turbine addensa,
non corre un fremito per le virenti cime:

immmobili quasi per brivido gli alberi stanno,
e solo il rivo roco s' ode gemere.

....

....

(Carducci.)

Que nos suena esto bien, creo que nadie puede negarlo; y á ello concurre en primera línea la riqueza dactílica de los hexámetros, en algunos de los cuales aparece ese ritmo desde las primeras sílabas. (Nótese también que, si todos fueran así, habría monotonía). Con ellos alterna un verso amorfo, opaco, sordo; y de esa alternancia resultan, para un oído delicado, hermosos efectos. Ahora, en cuanto á la condición que exigimos á ese segundo verso, repito que es casi exclusivamente la de ser algo más corto que el primero, y el lector podrá convencerse ensayando algunas alteraciones (salvo siempre que se trate de un oído habituado á algún convencionalismo cuantitativo).

Para terminar con este punto especial, una observación interesante, que muestra la plasticidad de la percepción métrica, y la insuficiencia, en estas cuestiones, del punto de vista puramente objetivo: Yo percibo con agrado, si

dispongo el oído para ello, los hexámetros y pentámetros hechos como los anteriores. Si lo dispongo de otro modo, percibo con más agrado aún, aquéllos, de estructura bastante distinta, que cité anteriormente (pág. 331), y en los cuales se ponen acentos en el lugar que correspondía á las sílabas largas. Y todavía, volviendo á los primeros, puedo percibirlos de una manera especial, muy compleja, que participa de las dos anteriores: oyendo los acentos donde están, pero imaginando también otros en los lugares en que irían las sílabas largas según las reglas clásicas, de manera que esta segunda acentuación interfiere con la primera y le hace una especie de acompañamiento. Esta adaptación del oído métrico á diversos modos de percibir, constituye un verdadero fenómeno de *acomodación* perceptiva.

Fuera de los hexámetros y dísticos, creo que sólo valen algo en los ensayos neo-clásicos, aquellas combinaciones que son, sencillamente, combinaciones de versos modernos ó acentuales, y que no tienen en realidad más relación con los metros clásicos que el hecho de haber sido inventadas con intención de imitarlos (generalmente siguiendo el tercer sistema, ó simplemente por una analogía á veces muy libre).

Repásese, por ejemplo, el volumen de las *Odi Barbare* (elijo el idioma italiano porque, en él, todo esto está más sistematizado que en el nuestro). Todas las poesías que contiene pueden dividirse, desde el punto de vista métrico, en tres grupos:

1.° Hexámetros y pentámetros, de que ya traté *(Nella piazza di San Petronio... —Mors)*.

2.° Combinaciones que entran dentro de las reglas de la poesía moderna, y que son, con mucho, las más numerosas. Por ejemplo:

Endecasílabos y heptasílabos, combinados de diversa manera, y que no tienen más particularidad que la de ser esdrújulos *(Ruit hora.—La torre di Nerone.—Fantasia)*. Ejemplos:

> O desiata verde solitudine
>   lungi al rumor de gli uomini!
> qui due con noi divini amici vengono,
>   vino ed amore, o Lidia.
> ....
> ....
> Narra la fama, e ancor n'ha orrore il popolo:
> Nerone, indétto a la città l'incendio,
> salí su quella torre a lo spettacolo
>   del rogo, allegro ed avido.
> ....

Sáficos, que suenan para nosotros como simples endecasílabos comunes terminados por un pentasílabo *(Preludio.—Alle fonti del Cli-*

tumno — Dinanzi alle terme di Caracalla). Ejemplo:

A me la strofe vigile, balzante
co'l plausso e il piede ritmico ne'cori:
per l'ala a volo io colgola, si volge
ella e repugna.
....

Combinaciones variadas de versos modernos, de perfecto ritmo acentual, que se dan como alcaicos, asclepiádeos, etc. (*In una chiesa gotica.* — *Su l'Adda.* — *Alla stazione* (salvo algunas estrofas). — *Alla Vittoria* (salvo algunas estrofas). Ejemplos:

La siguiente consta de dos decasílabos compuestos esdrújulos, un enneasílabo anfibráquico y un decasílabo anapéstico:

Oh quei fanali come s'inseguono
accidïosi là dietro gli alberi,
tra i rami stillanti di pioggia
sbadigliando la luce su 'l fango!

Flebile, acuta, stridula fischia
la vaporiera da presso. Plumbeo
il cielo e il mattino d'autunno
come un grande fantasma n'è intorno.
....

Ésta, de tres decasílabos, compuesto cada uno de dos pentasílabos esdrújulos (podrían considerarse como seis pentasílabos esdrújulos) y de un heptasílabo igualmente esdrújulo:

Sorgono e in agili file dilungano
gl'immani ed ardui steli marmorei,
e ne la tenebra sacra somigliano
di giganti un esercito
....

Esta otra, de dos decasílabos como los anteriores, un heptasílabo grave y otro esdrújulo:

Corri, tra'rosei fuochi del vespero,
corri, Addua cerulo: Lidia su'l placido
fiume, e il tenero amore,
al sol occiduo naviga.
....

Etc.; y, finalmente:

3.º Un residuo de combinaciones irreductibles á la buena versificación acentual (porque no se ha atendido al ritmo, porque se ha introducido algún elemento cuantitativo perturbador, ó por otra causa cualquiera), y que son decididamente malas *(Ideale.—Nel XXI d'aprile....)*. Para darse cuenta de esto con un ejemplo, compárense las primeras estrofas de la poesía «Alla Vittoria»:

Scuotesti vergin divina, l'auspice
ala su gli elmi chini dei pèltasti,
poggiati il ginocchio a lo scudo,
aspettanti con l'aste protese?

o pur volasti davanti l'aquile,
davante i flutti de'marsi militi,
co'l miro fulgor respingendo
gli annitrenti cavalli de i Parti?

con los de «Ideale»:

> **Poi che un sereno vapor d'ambrosia**
> **da la tua coppa diffuso avvolsemi,**
> **O Ebe con passo di dea**
> **trasvolata sorridendo via:**
>
> **non piú del tempo l'ombra o de l'algide**
> **cure su'l capo mi sento; sentomi,**
> **o Ebe, l'ellenica vita**
> **tranquila per le vene fluire.**

En las primeras, el ritmo acentual se sostiene fuerte y constante [1]; en los últimos pasa lo mismo con los tres primeros versos; pero el cuarto, aunque conserva siempre el mismo número de sílabas, no tiene ritmo acentual fijo, y el oído sufre.

Me falta espacio para estudiar ejemplos de otros poetas y de otros idiomas; pero lo expuesto basta, en rigor, para una digresión.

Resumen: la métrica neo-clásica me hace pensar en esas minas que, indudablemente, contienen algún oro; pero que no cubren, ó cubren con demasiado trabajo, los gastos de explotación.

Los nombres de algunos pies clásicos han sido

(1) No pasa esto, sin embargo, en toda la poesía; en la última estrofa, especialmente, flaquea el ritmo del tercer verso (*Brescia leonessa d'Italia*). Algo semejante pasa con la poesía «Alla Stazione». Recíprocamente, las poesías que cité en el tercer grupo, tienen, aunque excepcionalmente, alguna estrofa del ritmo acentual típico.

conservados y se usan en la teoría métrica moderna, en un sentido completamente independiente del que se les da en los ensayos neo-clásicos: en una significación acentual, y no cuantitativa. Así, llamamos, en nuestros idiomas, pie dactílico al que consta de una sílaba acentuada seguida de dos átonas; yámbico, al que se compone de una átona seguida de otra acentuada. Este punto de vista rítmico sirve de base á la métrica inglesa y á la alemana. En los idiomas latinos, es menos generalmente conocido; y en uno de ellos: el francés, ni siquiera, como lo veremos después, es sospechado. En el nuestro, lo introdujo Bello [1], quien lo tomó seguramente del idioma inglés. Sus trabajos han sido completados más tarde por el señor E. de la Barra [2]. Es notable que, habiéndose publicado en 1835 la obra de Bello, y siendo tan bien fundada la doctrina que él y sus continuadores adaptaron con notable justeza y exactitud á nuestro idioma, sea ella aun tan poco generalmente conocida.

Bello trata el punto con gran precisión, y, si se tiene en cuenta que en su obra se aplicaban por primera vez á nuestro idioma los principios

(1) *Principios de Ortología y Métrica de la Lengua Castellana.*

(2) *Elementos de Métrica Castellana.—Estudios sobre la versificación castellana.—Nuevos estudios sobre la versificación castellana;* etc. No conozco los trabajos del señor Vila, que mantuvo con el señor De la Barra una cuestión de prioridad.

del clausulado rítmico, esa precisión y el equilibrio que siempre guardó el autor, nos admiran. En aquella época los tratadistas ingleses confundían más ó menos el punto de vista acentual con el cuantitativo, confusión que Bello supo evitar casi en absoluto. Gran sentido de lo real demuestra, por ejemplo, en los pasajes en que examina las teorías de Hermosilla y de Sicilia [1]; al establecer la diferencia entre el ritmo de la poesía clásica y de la moderna [2], etc.; y aun en los puntos en que ha sido criticado (prescindiendo de la cuestión de los versos sáficos, que no podría tratarse bien sin escribir el más inútil de los libros posibles) no me parece muy seguro que no tenga razón [3].

(1) Apéndices VI y IX.

(2) Apéndice VII.

(3) V., como ejemplos, los que cita de «una práctica métrica que podría mirarse... como un vestigio de la compensación de una larga por dos breves». (*Ob. cit.*, pág. 210: cito por la Edición Oficial de 1884, cuyo volumen V es el que corresponde á esta obra). De la Barra critica (*Estudios*... etc., Cap. III); pero, si bien parece tener razón en cuanto al último de los ejemplos, tiene que forzar mucho la interpretación de los primeros. Léanse los pasajes: al contrario de lo que sería natural, Bello matiza más su pensamiento que de la Barra, no obstante haber escrito antes, y no es absoluto, lo que da grandes ventajas en esta clase de asuntos. El ejemplo de *Don Gil de las calzas verdes*, se adapta tal vez mejor á la interpretación de Bello: el del *Alcalde de Zalamea*, decididamente:

Vente | cico | *murmura* | dor,
que lo | gozas | y andas | todo,
hazme el | *són con las* | *hójas del* | olmo,
mientras | *duérme mi* | lindo a | mor.

Un hecho, favorable á Bello: los niños, por lo menos los de este país, usan ciertos estribillos de que se sirven en sus juegos para designar por sor-

El señor De la Barra ha acabado de sistematizar la doctrina de su maestro, y la ha completado por muy interesantes estudios especiales. Yo no justificaría hoy al profesor que, al enseñar la métrica castellana, prescindiera de los cuadros de este tratadista. Sin duda, hay puntos en que el autor se deja llevar por el esquematismo de la teoría. Por ejemplo: para probar que los más aventajados poetas necesitan de la métrica para examinar, corregir y mejorar sus versos, y para procurarse nuevos y variados efectos de melodía, cita esta estrofa de Rubén Darío:

Dame que aprieten mis manos
las tuyas de rosa y seda,
y ríe, y muestren tus labios
su púrpura húmeda y fresca.

y, admitiendo que el último verso es defectuoso, lo atribuye á que no es ni trocaico ni dactílico,

teo á uno de ellos entre muchos; esos estribillos se entonan con una especie de canto monótono, tocando ó designando á cada uno al mismo tiempo que se pronuncian las cláusulas que sirven de unidades rítmicas, las cuales *constan de un número variable de sílabas*; así, por ejemplo:

Pinto | pinto | caraba- | sinto || vendió su | vaca en | veinti | cinco

y el que haya oído cómo se pronuncia eso, se inclina á aceptar la posibilidad de lo que Bello admite.

Sobre todo, es indudable, en el peor de los casos, que, si queremos percibir así, podemos hacerlo.

por lo cual cree él que podría corregirse reduciéndolo al último ritmo, en esta forma:

su húmeda púrpura fresca.

Ahora bien: el verso original no es desagradable, por lo menos en cuanto á su ritmo, aunque contiene, sin duda, una asonancia ingrata que, por lo demás, persiste después de la corrección; el octosílabo, en castellano, no está sujeto á ritmo obligado, y el mismo autor lo reconoce así en otros pasajes, como también reconoce la facilidad con que nuestros versos admiten las alteraciones en el principio. Más abajo el autor, forzando ya más su afirmación primera, dice que «los versificadores necesitan de la métrica, por grande que sea su estro poético»; y en el ejemplo que pone (1), hace intervenir nuevamente la teoría para justificar al oído, aplicando otra vez al octosílabo los esquemas teóricos. También se deja llevar demasiado por ellos, á veces, cuando trata de los versos compuestos; en realidad, en éstos, los hemistiquios suelen presentar mucha variedad en los acentos, precisamente porque son casi siempre *cortos;* y no hay que esquematizarlos demasiado. Pero estos son pequeñísimos detalles, que, si los cito, es precisa-

(1) *Estudios... etc.*, págs. 69 y siguientes.

mente porque son excepcionales; y el autor, cosa rara en los espíritus sistemáticos, demuestra en general un gran equilibrio y bastante justeza; como, por ejemplo, en la discusión que mantuvo con el señor Benot [1]. Este último, sin conocer á Bello ni á sus discípulos, había presentado como novedad un sistema de versificación por pies; y, como el escritor chileno le observara que por pies se había versificado siempre, negó el hecho, procurando refutarlo con la demostración de que ningún autor se había ajustado con estrictez absoluta á los esquemas rítmicos. Replicó De la Barra haciendo ver que, si se trataba de los versos de ritmo trisilábico, siempre se han ajustado ellos al tipo acentual de una manera bastante rigurosa, y que, por consiguiente, la métrica por pies, salvo ciertos detalles, no sería con respecto á ellos una novedad; que si, en cambio, se trataba de los versos de ritmo disilábico, era innegable que no se ajustaban en la práctica á los tipos acentuales de una manera estricta, pero tampoco era deseable que esto último sucediera [2]. Si se repasa toda la polémica, resulta que, sin perjuicio de aquellos puntos en que sólo aparentemente

(1) *Obs. cits.* de ambos escritores.
(2) V. *Nuevos estudios, etc.*, páginas 816 y siguientes. Punto muy bien tratado.

existe contradicción, y en que tienen razón uno y otro escritor, quien la tenía fundamentalmente era De la Barra. Él mismo comprendió el verdadero carácter de sus cuadros: esquemas ideales, á que tiende la realidad, pero sin ajustarse á ellos forzosamente. En el estudio de la versificación, desempeñan el mismo papel que, en las respectivas ciencias, los cuadros de las afasias, ó las descripciones de los tipos de imaginación (motor, visual y auditivo) de Charcot: la realidad no se adapta siempre á ellos; en ciertos órdenes de hechos, no se adapta nunca; pero nos ayudan á estudiarla y á comprenderla, siempre que, condición necesaria, no olvidemos que se trata de tipos teóricos, y no sea perturbada, por la concepción de éstos, la observación de los hechos.

El estudio de los versos: la métrica, es comparable al estudio de los organismos vivos: á la historia natural.

Para conocer los animales ó los vegetales, es necesario, ante todo y esencialmente, observarlos y describrirlos con toda exactitud tales como son. Esta es la base; sin la descripción completa y fiel de la realidad actual como fundamento, no hay ciencia posible.

En seguida, es utilísimo el estudio de los antecedentes de esa realidad actual descrita: origen de los individuos y de las especies. Este

estudio genético pone de manifiesto relaciones íntimas que sin él no podrían ni sospecharse; suministra la interpretación de múltiples hechos, y revela muchas leyes.

Finalmente: el estudio de los organismos puede facilitarse por el estudio de tipos ideales (V., p. ej., la Zoología concreta de I. Delage).

Ahora bien: no se puede comprender bien la métrica sin realizar y combinar esos tres estudios: el descriptivo, el histórico y el esquemático ó de los tipos ideales.

El primero es la base: estudiar los versos y estrofas tales como son; dónde van de hecho los acentos; cuáles estructuras resultan agradables, y cuáles nó. Este estudio, de un empirismo sano é incompleto, no sólo es el fundamental, sino que hay conveniencia en que, por algún tiempo, y mientras no haya elementos para constituir una métrica muy acabada, permanezca único. Precisamente si en nuestro idioma la teoría de la versificación por pies se constituyó poco menos que perfecta ya desde el principio, fué porqué tardó en aparecer y pudo apoyarse en una colección de hechos bien estudiados porque ninguna teoría había perturbado su estudio; en tanto que, á los alemanes é ingleses, les cuesta desembarazar su métrica de las confusiones,

ambigüedades y equívocos clásicos que la complicaron.

El estudio histórico, como complementario, es utilísimo; por él comprendemos mejor el tipo actual de los versos, como resultado de evoluciones consistentes en fijación de acentos, desdoblamiento de versos, fusión de versos para constituir otros compuestos, etc. Ciertas peculiaridades de la acentuación en determinados versos modernos sólo se comprenden conociendo la formación de ellos. Bastaría, para darnos cuenta con un solo ejemplo del alcance de este estudio, recordar que, sin el conocimiento de la métrica provenzal, no comprenderíamos muchas especialidades de la moderna en nuestro idioma y en otros.

Finalmente, comprendemos mejor un verso y lo estudiamos mejor conociendo su esquema teórico; esta manera de analizar los versos, familiar á los alemanes é ingleses, usada también en italiano, es poco usual en nuestro idioma no obstante el valor de las sistematizaciones á que me estoy refiriendo, las cuales, por su gran precisión, pueden considerarse poco menos que definitivas.

Pero ahora, salvado y puesto de relieve el mérito de ellas, tengo que hacer mi observación fundamental.

Sin duda, el mejor plan para estudiar los versos de un idioma, ó un verso dado, es el que acabo de indicar: primero, estudiarlo tal como es, tal como lo hacen los buenos poetas y lo gustan los buenos oídos; segundo, seguir la historia de su formación y modificaciones hasta el estado actual; tercero, referirlo á su esquema teórico, para comprenderlo mejor. Pero falta un nuevo elemento, que nunca se ha estudiado, conscientemente al menos, y es el elemento psíquico: la manera como el espíritu percibe ese verso; la acción y los efectos de la actividad perceptiva; *lo que el espíritu hace con el verso, al percibirlo.* Y, para comprender lo que puede dar este punto de vista, vamos á ver cómo modifica y complementa la teoría rítmica del verso, y cómo no está todo dicho cuando, con un criterio puramente objetivo, se han construído los cuadros rítmicos de un modo preciso y perfecto. Me concretaré á dos puntos: la percepción del ritmo, y la percepción de los versos compuestos.

Si se confrontan con los cuadros del señor De la Barra, los que traen otras obras escritas en uno cualquiera de los idiomas en que se usan esos cuadros rítmicos, y si se compara el análisis de ciertos versos tal como lo hacen unos y otros

autores, se notará en ciertos casos una discrepancia que podría llamar mucho la atención.

Por ejemplo: De la Barra trae el siguiente como un verso anfibráquico:

Y juntos cabalgan y juntos se alejan

analizado en esta forma:

— ⁻́ — | — ⁻́ — | — ⁻́ — | — ⁻́ —

Pero un tratado italiano llama á éstos:

Dagli antri muscosi, dai fori cadenti,
Dai boschi, dall'erte fucine stridenti,
Dai solchi bagnati di servo sudor,...

dodecasílabos dactílicos con anacrusis monosilábica, y los analiza asi:

∪ | ⁻́ ∪ ∪ | ⁻́ ∪ ∪ | ⁻́ ∪ ∪ | ⁻́ ∪

No obstante, son iguales al primero.

Un tratado inglés muestra como estos versos, siempre del mismo tipo:

There came'to the shore'a poor ex'ile of E'rin,
The dem'on his thin'robe was heav'y and chill!

pueden analizarse, sea como anfibráquicos, sea como dactílicos con anacrusis.

Consideramos anapésticos estos versos:

Orientales: ¡la patria ó la tumba!
Libertad, ó con gloria morir.

— — ⁻́ | — — ⁻́ | — — ⁻́ | —

pero el mismo autor italiano analiza estos:

> Miser quei che in sua vita non colse
> Un fior mai dalla speme promesso!

como dactílicos con anacrusis bisilábica, así:

∪ ∪ | —́ ∪ ∪ | —́ ∪ ∪ | —́ ∪

Y así en muchísimos otros casos.

¿Cuál es la causa de estas diferencias?

A primera vista podría decirse que ellas se deben, simplemente, á que unos autores analizan bien y otros analizan mal. En nuestro caso, por ejemplo, se diría que es más lógico determinar, ó, mejor, denominar el verso contando siempre desde la primera sílaba; y se agregaría que la necesidad de considerar la anacrusis la sienten los que, como muchos tratadistas italianos, alemanes é ingleses, no distinguen ó no admiten el ritmo anfibráquico. (1) Y es, sin duda, más *lógico* aquel criterio; pero: ¿de qué

(1) No es ésta, sin embargo, regla universal, y hay algún tratadista extranjero que admita el anfíbraco, como lo hay también que no nombre los pirriquios, espondeos y demás pretendidos pies que son origen de confusiones. De la Barra procuró adaptar al inglés la sistematización y terminología de Bello, y lo hizo muy bien (*Estudios sobre la versificación castellana*, Cap. VI); pero supone erróneamente que una sistematización igual no se ha hecho en ningún otro idioma. Pudo hallarla, por ejemplo, en Bain (*English Composition and Rhetoric)*, con la misma terminología, etc. Las dos obras son, más ó menos, de la misma época. Dirigida á un escritor sincero, esta observación no importa una censura, sino un elogio.

modo escandidos corresponden los versos á la percepción métrica real? Esta es otra cuestión, cuya solución, como vamos á verlo, es muchísimo más compleja que lo que podría hacer suponer un esquema cualquiera.

Escúchese el tic-tac de un reloj; son dos sonidos que se suceden á intervalos regulares, de intensidad ó tono diferentes generalmente, aunque esto poco importa, y á los cuales vamos á llamar convencionalmente el *tic* y el *tac*. Sin que esa sucesión de sonidos varíe, nosotros podemos percibirla de dos modos; así:

.. .. | tic tac | tic tac | tic tac | tic tac | .. ..

y así:

.. .. tic | tac tic | tac tic | tac tic | tac .. ..

El sonido es el mismo, pero nosotros lo percibimos de una manera ó de otra, y podemos disponer el espíritu para percibir de la primera ó de la segunda; podemos, en un momento de la serie, cambiar voluntariamente nuestra manera de percibir, sea instantáneamente, sea después de algún esfuerzo, y hacer, por ejemplo, esto:

.. .. .. tic tac | tic tac | tic | tac tic | tac tic | tac tic | tac | tic tac | tic tac .. .. ..

El galope de un caballo nos parece confusamente compuesto de tres sonidos, uno más

fuerte y dos seguidos más sordos; y podemos percibir esos sonidos, por series de á tres, sea con el más fuerte al principio, sea con el más fuerte al fin. Percibido del primer modo lo imitan unos poetas:

...... **ungula ¦ campum**

y otros del segundo:

Ventre à terre: | au galop! | en avant!

Hágase el mismo experimento introspectivo con cualquier serie de sonidos algo uniforme: el ruido de una hélice, de una máquina, etc., y se notará como hay distintas maneras de percibirlo sin que el ruido mismo varíe. ¿Cuál de esas maneras es la real, la verdadera? El que sepa psicología y conozca el problema de la percepción, sabe perfectamente que esa pregunta *no tendría sentido.* Uno y otro percepto tienen por base las mismas sensaciones; en uno y otro ha puesto el espíritu algo de su parte; todos son igualmente reales como estados del espíritu. Ahora, cuál modo de percibir será más habitual, ó más útil, ó más agradable, son cuestiones diferentes.

Así, pues, el tic-tac del reloj (en el supuesto de ser más fuerte ó alto uno de los dos sonidos)

es yámbico ó trocaico, según como lo percibamos. El galope del caballo es dactílico ó anapéstico, y podría ser también anfibráquico con un poco de buena voluntad. Y, si estudiamos *la percepción métrica de hecho,* exactamente lo mismo sucede con los versos de ritmo disilábico ó trisilábico.

Para no repetirnos, tomemos como ejemplo uno solo de esos ritmos, eligiendo el trisilábico en que el hecho es más claro de ver. Sea esta larga cláusula:

Del campo en el vasto tapiz esmeralda vibraban los rayos del sol; y paseando á lo lejos los ojos pacíficos, mansas las reses balaban...

Esta frase puede ser percibida con ritmo anfibráquico desde el principio al fin: *Del campo en* | *el vasto* | *tapiz es*... etc. Pero también puede ser percibida de otras muchísimas maneras. Ejemplos:

Tomando el ritmo dactílico desde la segunda sílaba (como un caso de anacrusis en cuanto á la primera):

Del | *campo en el* | *vasto ta-* | *piz esme-* | *ralda vi*... etc.

Haciéndola anapéstica desde el segundo pie:

Del cam- | *po en el vas-* | *to tapiz* | *esmeral-* | *da vibra*... etc.

Pero estos casos de percepción de toda la frase con un ritmo uniforme son, todavía, los menos. Hay un número inmenso de modos de percibir esa frase, cambiando una ó más veces el ritmo en el transcurso de ella, como el soldado cambia el paso en medio de la marcha. Por ejemplo, así:

Del campo en | el vasto | tapiz es- | meral- | da vibra- | ban los ra- | yos del sol | y pasean- | do á lo. . . lejos los | ojos pa- | cíficos | mansas las | reses ba- | laban. . .

Tomamos la frase con ritmo anfibráquico; después pasamos al anapéstico, y después, por un nuevo cambio, al dactílico.

Dejamos al lector, si quiere hacer una introspección cuidadosa, la tarea de poner otros ejemplos, en gran número.

Se pregunta ahora: ¿cuáles son las causas que determinan una ú otra manera de percibir?

Son múltiples: desde luego, una de ellas es, sin duda, *la acentuación del principio de la frase:* en nuestro ejemplo, como el principio es éste: «*Del campo en*», cláusula anfibráquica, el espíritu tiene tendencia á continuar percibiendo con ese ritmo, y en muchos casos lo hace hasta el fin. Es, pues, un factor,

a) la tendencia á continuar el ritmo inicial de la frase; pero hay otros:

b) cierta *tendencia á hacer coincidir el ritmo con la división en palabras;*

c) la *expectativa* de lo que va á seguir, si es conocido ó sospechado;

d) el *hábito;*

e) *preferencias individuales* por tal ó cual ritmo;

f) *asonancias ó consonancias* que esbozan versos entre la frase y determinan ciertos cortes, etc., etc.; y, además:

g) *la voluntad* de percibir de tal ó cual modo, que se realiza con esfuerzo ó sin él.

Ahora bien: ¿qué conclusión nos sugiere todo esto, en cuanto á la versificación? La siguiente: en *rigor*, no hay más que un ritmo disilábico y un ritmo trisilábico (como puede haber uno cuadrisilábico ó pentasilábico). Cada uno de esos ritmos es percibido en la práctica, según los casos, de modos muy diversos, que varían en cada circunstancia particular; y llamar á un verso, anfibráquico, dactílico, yámbico, debe ser, en realidad, un convencionalismo, desde que, en la realidad, ese verso va á ser percibido en muchos casos de otro modo que como lo exigiría el esquema. Veamos si la observación nos lo confirma (sin perjuicio de dejar establecido desde ahora que esa afirmación no haría inútiles los esquemas convencionales, y que la conven-

ción más lógica para construirlos es la de suponer que siempre se conserve el ritmo inicial, convención que es; precisamente, la que admiten implícitamente Bello y sus discípulos).

Sea esta estrofa:

Montañesa que pasas la vida
En agreste montaña que, erguida,
Se ciñe de nieve su manto glacial,
Sin ver nunca los ricos primores
Que derraman en valle de flores
Las auras de Mayo y el fuego estival;

Nosotros la consideramos como formada de decasílabos anapésticos combinados con dodecasílabos anfibráquicos:

Montañe- | sa que pa- | sas la vi- | da
....
Se ciñe | de nieve | su manto | glacial
....

Pero yo, por ejemplo, tengo más tendencia á percibirla así:

Montañesa | que pasas | la vida
En agreste | montaña | que, erguida
Se ciñe | de nieve | su manto | glacial,
Sin ver nunca | los ricos | primores
Que derraman | en valle | de flores
Las auras | de Mayo | y el fuego es- | tival;

haciendo toda la estrofa anfibráquica en lo posible y percibiendo *seguidos* el segundo y el tercer verso, el quinto y el sexto.

También noto cierta tendencia á percibir así:

Montañesa | que pasas | la vida
En agres-| te monta-| ña que ergui-| da se ci-| ñe de nie-| ve su man-| to glacial

etc.; esto es: tomo el segundo verso con ritmo anapéstico, y sigo con este ritmo como si el tercer verso fuera continuación del segundo. Hay un pie *(-da se ci-)* que toma una sílaba al verso anterior y dos al siguiente.

Y, si deseo hacerlo, puedo percibir la estrofa de otras muchas maneras.

Á la altura á que estamos en nuestro estudio, creo que puedo, para abreviar, dejar que el lector supla los ejemplos y establezca la conclusión, que es ésta: ***ningún esquema métrico corresponde á la realidad, á la percepción métrica tal como se efectúa de hecho; ni podría, aun teóricamente, corresponder á ella,*** porque la manera como se efectúa es variabilísima, depende de múltiples circunstancias y se manifiesta muy diferentemente según los casos, según disposiciones del momento, etc. ***Todos esos esquemas son, pues, convencionales;*** es tan convencional determinar, como lo hacemos ordinariamente, el ritmo de los versos teniendo en cuenta las sílabas desde el principio, como admitir, con otros tratadistas extranjeros, anacrusis que nos llevan á no contar sistemáticamente una ó dos

sílabas al principio de ciertos versos, etc. Ahora, *la convención corriente* (la de Bello y De la Barra, por ejemplo) *es la más lógica, y por consiguiente la preferible para construir esquemas ideales que, siempre que no olvidemos un momento que son esquemas ideales, nos prestarán grandes servicios, sobre todo para el fin didáctico.*

Una observación para terminar con este punto: hemos dicho que la escansión de los versos de acuerdo con los cuadros rítmicos es esquemática porque, dado un verso cualquiera, sobre todo si es algo largo, hay varias maneras posibles de percibirlo; pero hay que agregar todavía esto: *aun esas varias maneras de percibir que se dan como ejemplo, son esquemáticas.* En primer lugar, no siempre puede decirse que se percibe de una sola manera, pues dos ó más tendencias pueden obrar juntas, y entonces, *al mismo tiempo,* percibimos algo así como una armonía de ritmos, una combinación de dos ó más tipos de versos sobre los mismos sonidos reales. En segundo lugar, cada una de esas maneras distintas de percibir, ya ocurran aisladas ó en combinación, no son *tan precisas* como nosotros podemos indicarlas por medio de nuestros signos gráficos, los cuales nos harían creer, por ejemplo, que cada sílaba está completamente unida á las anteriores y completamente sepa-

rada de las siguientes, ó viceversa; que es forzoso que esa sílaba esté, disyuntivamente, dentro de un pie determinado ó fuera de él. Todo aquí es muchísimo más sutil: hay transiciones, medias tintas, gradaciones, que no se pueden expresar por acentos y rayas. Parte delicadísima, ésta, y sólo accesible á la introspección de artistas que sean á la vez psicólogos, merecería un análisis detallado. Mi objeto es sólo sugerir el interés psicológico y estético que ese análisis podría tener.

La otra manifestación que me proponía citar de este toque psicológico de la percepción, se relaciona con los versos compuestos.

Á veces se plantea la cuestión de si una ó más líneas que aparecen escritas como versos, lo son realmente,—ó si, al contrario, una de ellas consta en realidad de más de un verso, ó bien dos ó más de ellas componen un verso. El problema se puede resolver recurriendo, sea á la historia del verso, sea al estudio esquemático de su ritmo; y este último criterio es el más seguro.

Cuando dos ó más versos, independientes rítmicamente, acaban por soldarse en uno, resultan los «versos compuestos», como nuestro dodecasílabo de 7–5, ó como el alejandrino común.

Pero es un error suponer que un verso debe

ser, disyuntivamente, compuesto ó simple, sin término medio.

Así, el que dijera que los siguientes:

> El hálito homicida de otoño frío
> Sus risueños matices robó á las flores

son versos simples, análogos á los otros, cometería un grave error, pues aun sin recurrir á investigar el origen de esos dodecasílabos, su ritmo revela claramente que se componen de un heptasílabo y de un pentasílabo, yámbicos los dos. Pero el que dijera, basándose en este análisis, que no hay tal verso dodecasílabo de esa estructura; que son realmente dos versos; que, por consiguiente, es un capricho escribirlos como uno, y que debieran escribirse así:

> El hálito homicida
> De otoño frío
> Sus risueños matices
> Robó á las flores

cometería un error tan grande como el primero, y esa explicación simplista (que es común) sería completamente falsa.

Lo cierto es que la unión de los componentes puede ser más ó menos íntima, y que, entre el caso extremo de que ella fuera una simple yuxtaposición, en el cual caso no habría verso más

que en el sentido tipográfico, y en el otro caso extremo de que la unión hubiera llegado á ser indisoluble para el oído, existe en un momento dado de la evolución de un idioma una escala de casos intermedios.

Las condiciones que hacen que esa unión sea más ó menos estrecha, están, en parte, en los versos mismos, y, en parte, en el espíritu del que los percibe.

Así, para poner un ejemplo de las primeras, si el autor tiene cuidado de terminar el primer hemistiquio de un verso compuesto, en palabra grave, y de evitar el encuentro de vocales en el punto de junción, creará ó favorecerá en nosotros la tendencia á percibir el conjunto como un verso solo. La práctica contraria produciría el efecto opuesto.

Pero lo que nos interesa especialmente en este estudio son las causas de la segunda especie: las de orden psicológico.

Dado un mismo conjunto de sílabas, podemos percibirlo como un verso ó como más de un verso, según nuestra disposición psíquica involuntaria ó voluntaria.

La disposición involuntaria puede ser producida por muchas causas; por ejemplo, por la misma manera de escribir esas sílabas, á lo que ya nos hemos referido. Así, no es siempre un

simple capricho, sino un feliz instinto, el que lleva á los poetas á escribir á veces dos versos seguidos, como si constituyeran uno. De esta manera disponen al lector á percibir de una manera especial, unificadora. Exactamente igual es el caso de las estrofas: Musset, por ejemplo, ha sido criticado por haber dividido en grupos de á seis los versos de una de sus poesías escrita en alejandrinos pareados y haber separado esos grupos como si fueran estrofas; pues bien: el lector, *al percibir*, puede *hacer* esas estrofas, y es lo que el poeta instintivamente ha querido. La composición, escrita asi, *no se percibe del mismo modo* que escrita, como de costumbre, con todos los versos seguidos.

Ahora, los efectos de una disposición *voluntaria* son todavía más poderosos. Podemos disponer el espíritu, voluntariamente, para percibir un verso compuesto como dos ó como uno. La percepción es muy distinta en uno y otro caso.

Por eso, si suponemos esta estrofa:

> El hálito homicida de otoño frío
> Sus risueños matices robó á las flores
> Y en las viejas achiras que besa el río
> Ya no cantan los pájaros (1) dulces amores.

(1) El original. de C. Roxlo. dice «las aves».

si yo he dispuesto el espíritu para percibir un verso solo, la sílaba de más en el último verso me choca; y nó si lo he acomodado á la percepción de cada línea como dos versos.

Y entre percibir como uno y percibir como dos, existen, repitámoslo, todos los grados posibles; de manera que no hay en todo esto cuadros rígidos, ni cosas que deban ser ó no ser, sino gradaciones, matices y mucha plasticidad y variabilidad. Ni siquiera puede establecerse una diferencia absoluta entre pie métrico y verso propiamente dicho, pues no hay solamente pies (ó cláusulas rítmicas componentes de versos) de dos y de tres sílabas, sino también mayores: De la Barra analizó los de cuatro (siguiendo la terminología tomada por analogía á los clásicos, habría que llamarlos *peones* primero, segundo, tercero y cuarto, según la colocación, respectivamente, de la sílaba acentuada). Los hay de cinco, como los que componen estas estrofas:

Toda la nieve, toda la nieve de un polo eterno
Siento en el pobre corazón mío
....
....
Arde á mi lado la llama viva
Que al aire tiende sus silenciosos penachos rojos.
Tras de la alada chispa furtiva
Buscando tibias consolaciones se van mis ojos.

Pesan las penas
Sobre mi alma triste y doliente;
Sobre mi vida pesan las horas de angustia llenas;
Sobre mi mano pesa mi frente.

Quiebra y derrite con su tibieza
La ardiente llama
Nieve y más nieve del mar inmenso de mi tristeza
Que gota á gota por mis pupilas se desparrama.
....
....

(María E. Vaz Ferreira).

Y ya no se sabe bien al llegar á éstos, y con mayor razón á los de seis y á los de siete, si se trata de pies ó de versos propiamente dichos; esto es: si los versos, tales como aparecen escritos, son versos divididos en pies ó versos compuestos de otros versos. Toda determinación precisa, aquí; todo *es* ó *no es* demasiado categórico, sería una falsedad, resultante de sacrificar la verdad psicológica á la simetría de un esquema.

Voy á hacer, someramente, la aplicación de todo esto á uno de nuestros versos: al alejandrino. Pero como es necesario, para comprender una de sus formas, conocer ciertas peculiaridades y tendencias de ese verso en otro idioma en que tiene una importancia suma, va á ser necesaria una digresión sobre versificación francesa.

Los animales indígenas de las islas, que se formaron aislados é independientes de toda influencia exterior, tienen en su estructura, como es sabido, un tipo propio que los diferencia de los demás seres vivos. Si siguiéramos nuestro símil de antes con la historia natural, diríamos que la métrica francesa es comparable, desde este punto de vista, á la fauna de Australia, con la salvedad de que los versos franceses no habrían de ser comparados á marsupiales, sino, por ejemplo, á celenterados, por la estructura compuesta de algunos y por la inorganización de otros. Es realmente un fenómeno curioso que idiomas como el alemán y el inglés, tan lejanos relativamente, tengan una métrica tan semejante á la del nuestro y á la de los italianos y portugueses, en tanto que la francesa difiere tan radicalmente de todas ellas.

Las condiciones de isla han sido creadas ó mantenidas por la ignorancia proverbial de los franceses en cuanto se refiere á lo extranjero. Por más que este hecho sea, en lo tocante á muchas cuestiones, exagerado, y por más que se haya prestado á lugares comunes,—en lo relativo á la versificación reviste caracteres únicos, y creo que nunca podría ponderárselo demasiado. Asombra comprobar hasta donde llega, tanto en los poetas como en los críticos.

De los primeros, bastará con citar el ejemplo más grande. Sabido es que el castellano de Víctor Hugo ha dado lugar á más de una broma fácil; pero, con todo ¿qué cosa más natural que el que el poeta, educado en España y con su estupenda intuición genial por añadidura, hubiera sentido la métrica española, aunque no hubiera aprendido especialmente sus más elementales reglas? Nada de eso hay, sin embargo; y es sabido que en algunas de sus obras aparecen algunos *specimen* de verso castellano más inquietantes todavía que los de prosa que aparecen en otras. Pero yo he hecho un descubrimiento:

Ningún crítico ha podido dar con la procedencia de la *vieille chanson* GALLEGA que canta Tholomyès en «Los Miserables» y que transcribo fielmente á continuación:

Soy de Badajoz.
Amor me llama.
Toda mi alma
Es en mis ojos
Porque enseñas
A tus piernas.

Pues bien: confieso que yo he descubierto el secreto. Así como, para comprender el sentido, tenemos que entender algún término á la francesa *(es* en significación de *está)*, mídase tam-

bién á la francesa la canción, *haciendo agudas las palabras*, y haciendo hiatos y diéresis donde sea necesario, y resulta lo siguiente:

Soy | de | Ba | da | *joz.*
A | mor | me | lla | *ma.*
To | da | mi | al | *ma*
Es | en | mis | o | *jos*
Por | que | en | se | *ñas*
A | tus | pi | er | *nas.*

Aparecen, perfectos, *el metro* (hexasílabos, que los franceses llamarían pentasílabos) *y la rima.* Y se nota que el autor de la vieja canción española debía ser fuerte en futura versificación francesa romántica, porque no ha olvidado ni una vez la *consonne d'appui (j, m* y *ñ-n).*

Á los mismísimos principios poéticos obedecen unos horrores que se encuentran en «*L'homme qui rit*», y que transcribo ya analizados:

O | ra! | llo | *ra!*
De | pa | la | *bra*
Na | ce | ra | *zón*

Da | lu | ze el | *son*
. . . .
Ge | bra | bar | *zón*
De | xa, | mons | *tro*,
A | tu | ne | *gro*
Ca | pa | ra | *zon*
. . . .
O | ven! | a | *ma!*
E | res | al | *ma*
Soy | co | ra | *zon*.

El lector deducirá, pues, qué parentesco tendría el poeta de todas esas canciones con el que dió á la gloria de Francia *La Légende des Siècles*, en una de cuyas piezas [1] rima, con el verbo *tomba*, la exclamación española *caramba*, pronunciada con motivo de un tiro, no precisamente por el que lo recibe, sino por el que lo dispara. (Por lo demás, esa costumbre de pronunciar á la francesa las voces extranjeras es uso de todos los poetas: como si los nuestros hicieran rimar, imperturbablemente, *Voltaire* con *aire* y *chaudes* con *fraudes*).

En cuanto á los críticos, no creo que haya nin-

(1) *Après la bataille.*

guno, no ya que sea capaz de sentir la versificación de algún idioma extranjero, sino que tenga siquiera al respecto algunas ideas elementales. Cierto es que algunos emplean frases que harían suponer lo contrario. Banville, por ejemplo, dice en su introducción: «Las proporciones de este estudio no me permiten ocuparme de la construcción de los versos en otros idiomas que en el francés». Pero dos páginas después el lector tropieza con esta afirmación: «El verso francés no se ritma, *como el de todos los otros idiomas, por un cierto entrelazamiento de sílabas breves y largas*. . . », y no deja de quedar preocupado pensando en lo que pudiera haber tenido que leer si las proporciones del estudio hubieran sido un poco mayores.

Ignoran en absoluto que existan en otros idiomas teorías rítmicas propiamente dichas, sobre la base del clausulado acentual. Y, faltos de la claridad que suministran esas teorías, se dan un trabajo inmenso para expresar hechos que se podrían notar con una palabra, así como para descubrir de nuevo penosamente los que en la métrica de otros idiomas son lugares comunes. Desde el primer punto de vista, sus tratados, aun los mejores, harían creer que, como esos escritores que se someten á la condición de no usar una letra dada en una novela, los autores se impu-

sieron la condición de escribir estudios sobre el verso sin hablar del ritmo propiamente dicho.

Hablan como si no hubiera en el mundo otro verso que el alejandrino; y, admitiendo *a priori* que es el más armonioso de los existentes y posibles, ensayan demostraciones tendientes á probar que el verso perfecto debe tener precisamente doce sílabas, ni más ni menos, para lo cual se aducen razones como éstas: que la pronunciación de doce sílabas corresponde á la duración del acto respiratorio; que doce representaciones simples sucesivas constituyen, según Wundt, el máximum que la conciencia puede percibir en un solo acto; que el número doce es el que admite más divisores (2, 3, 4 y 6), etc., etc.[1]

La liberación del verso francés de ciertas trabas convencionales ó tradicionales, se les presenta como una revolución de alcance incalculable, por ignorar que ciertos pretendidos descubrimientos de su métrica son lugares comunes en la de otros países, y que las libertades alcanzadas allá con gran esfuerzo, son cosa adquirida en éstos desde que hay idioma. Todo ello suele

(1) Véanse muestras de estas demostraciones, por ejemplo, en Guyau «*Problèmes... etc.*», Livre III, Chap. I, ó en un reciente tratado de Braunschwig (*Le sentiment du beau et le sentiment poétique*, 1904), que es, á mi juicio, un ejemplo de lo poco útil que resulta abordar el estudio del verso sin principio alguno.

indignar á algunos críticos extranjeros [1], que, sin duda, tienen cierta razón; pero, como los puntos de vista simpáticos valen mucho más que los antipáticos, es preferible tomar otra actitud y admirar lo que ha podido hacer tal crítico: Guyau, por ejemplo, que es el que los irrita; lo que ha podido ver, comprender y adivinar, faltándole los datos y el instrumento de estudio de que nosotros disponemos. Desde este punto de vista, el Libro III de los *Problèmes de l'Esthétique contemporaine* es sencillamente admirable. Los poetas, según Anatole France, no deben tratar demasiado de las leyes de su arte: « pierden su gracia y su inocencia, y, como los peces fuera del agua, se debaten vanamente en las regiones áridas de la teoría ». [2] Pero tampoco queda bien que traten del verso los que no son poetas, los seres puramente terrestres. Guyau estaba en condiciones privilegiadas: hombre de razón y de sentimiento: el paradógico anfibio que se necesitaría.

Sin duda, por lo que dijimos, su libro debía tener insuficiencias ó errores. Además de la inevitable demostración de que el verso ha de tener doce sílabas, encontramos muchos. Se pre-

(1) Max Nordau: *Dégénérescence;* Menéndez Pelayo: *Historia de las Ideas Estéticas en España*, estudio sobre Guyau, etc.
(2) *Le jardin d'Epicure.*

gunta el autor, por ejemplo, «por qué el verso de diez pies,[1] que ha cesado hace tan largo tiempo de bastarnos (á los franceses), ha permanecido siendo el verso heroico de otros pueblos», y ofrece una serie de razones, la mayor parte malas ó insuficientes, sin darse cuenta ni sospechar siquiera que ese verso, en francés, *no es el mismo verso* que, en los otros idiomas, tiene el mismo número de sílabas, pues en castellano, en italiano, en portugués, en inglés y en alemán, el verso heroico es un verso simple de ritmo yámbico, mientras en francés lo que existe es un verso compuesto que, si se lo considerara como uno solo, no tendría ritmo fijo y oscilaría entre el ritmo yámbico y el dactílico. Poco importa el número de sílabas; son dos versos, y lo sorprendente sería que el antiguo 4–6 de la Chanson de Rolland pudiera suplir á nuestro libre y rítmico endecasílabo; pero, por no conocer la teoría del ritmo, los franceses ni sospechan la diferencia. En otra nota, Guyau *descubre* que podrían existir versos sin rima, y que ésta es menos esencial al verso que el ritmo; el hecho es una banalidad para nosotros; hagamos constar, de paso, que las demostraciones de Guyau son excelentes. Por des-

(1) Pies, por sílabas: el endecasílabo.

conocer la teoría del ritmo, comete otro error al analizar este verso:

Les dieux dressés voyaient grandir l'être effrayant,

donde dice que, si se prescindiera totalmente de la cesura media, y se lo leyera, como lo quieren algunos, así:

Les dieux dressés—voyaient grandir—l'être effrayant,

el verso se volvería cojo y banal. Aquí tiene razón en el sentido de que ese verso, percibido así y *combinado con alejandrinos comunes,* queda mal sin duda (no obstante las teorías ó la autosugestión de tantos reformadores); pero de lo que no se da cuenta es de que eso no pasa porque el verso en cuestión sea malo en sí, sino *porque es otro verso,* que, combinado con otros iguales, de ritmo cuadrisilábico (tripodia del 4.º peón), quedaría muy bien, como lo veremos en breve. Por la misma razón: desconocimiento de los principios generales del ritmo, procede con mucha ligereza cuando elimina como inarmónicos los versos de cierto número de sílabas, eligiendo los ejemplos sin plan y al azar. Así, para probar que «el verso de trece pies [1] no es justificable», se limita á poner y á condenar este ejemplo:

Le chant de l'orgie—avec des cris au loin proclame
Le beau Lyrios,—le Dieu vermeil comme une flamme,

(1) Pies, por sílabas. El nuestro de catorce.

verso compuesto que no fué una *trouvaille* de Banville en materia de armonía; pero hubiera valido la pena analizar otros tipos de versos con ese mismo número de sílabas; por ejemplo: uno que tuviera el corte de nuestro alejandrino castellano:

Et le chant de l'orgie — proclame avec des cris.

También lo vemos alguna vez, aunque por gran excepción, no bien libertado de ciertos convencionalismos franceses de orden ínfimo (justificación de la regla de no hacer rimar el singular con el plural, á causa de que «la di» ferencia fundamental del número y del gé» nero debe ser respetada en la rima, precisa» mente porque la rima trata de producir sobre » el espíritu la impresión de semejante».[1]) Pero todo esto es microscópico al lado del acierto, del hermoso equilibrio, del fino y seguro sentido artístico con que el autor ha conducido sus análisis, manteniéndose á igual distancia del tradicionalismo irracional y pueril por una parte, y, por otra, de ciertas exageraciones innovadoras disolventes que, entre paréntesis, no por eso dejaron de seguir desarrollándose. Natural-

(1) En cambio, otra observación, que aparece al lado de aquélla, sobre el papel de las consonantes sordas, las cuales, no obstante no pronunciarse, «existen siempre para el espíritu, aun cuando el oído no las oiga», y perturban la rima, — es exacta, porque, como lo sostenemos en este artículo, todo no está en la sensación.

mente, lo principal de esos análisis se refiere al verso alejandrino, pues de los tres versos de uso, es decir: el de ocho sílabas, el de diez y el de doce, según la nomenclatura francesa, el último es como el verso por antonomasia.

El antiguo alejandrino, antes de la reforma romántica (y quien dice alejandrino dice, casi, la versificación francesa), era el instrumento más antiartístico que pueda imaginarse: la monotonía del ritmo; la cesura matemática con fuerza obligatoriamente superior ó no inferior á la de todos los otros acentos; la insoportable coincidencia forzosa del pensamiento con el verso y con los cortes del verso, y, para colmo, la rima pareada, hacían un verso, no ya solamente destituído de toda condición armónica positiva, sino con cualidades negativas; más que un verso no poético: un verso antipoético, inferior á cualquier prosa; pura y simplemente lo que Heine ha descrito.

Y, entretanto, el hermoso y sonoro verso de Hugo, cuya plasticidad puede considerarse ilimitada, y cuya tonalidad se adapta á todas las claves; ese verso que contiene una potencialidad de expresión infinita, no es, como tan bien lo han demostrado el mismo Guyau, Renouvier y otros críticos, un verso propiamente nuevo, sino un desarrollo, un perfeccionamiento del

verso clásico. [1] ¿En qué consistió, pues, la reforma de que resultó ese prodigio? El punto nos interesa extraordinariamente, porque *el secreto está en una manifestación de la actividad perceptiva de la índole de las que estudiamos en este artículo.* Y fué siempre Guyau el que estuvo á punto de resolver el problema: su comparación con el *contrapunto* es la mejor aproximación teórica, después de la cual las explicaciones se han desenfocado.

Veamos en qué consiste la cuestión:

Recorramos, después de haberlos elegido al azar, algunos versos de Hugo; por ejemplo, los primeros de la poesía con que se abre magníficamente la *Légende des Siècles.* Algunos versos, como los que constituían el ideal clásico, tienen la cesura típica, firme á la vez por el acento, por la pausa y por el sentido:

Cela montait dans l'ombre; on eût dit une armée
. . . .
Des vastes bas-reliéfs, des fresques colossales;
. . . .

En otros versos, la cesura es un poquito menos firme:

C'était de la chair vive avec du granit brut,
Une inmobilité faite d'inquiétude,
. . . .

(1) Véase Guyau: *op. cit.*—Renouvier: *Victor Hugo le poète.*

y se va haciendo, por gradaciones, más débil y fugitiva en otros versos:

Chaque assise avait l'air vaguement animée;
. . . .
Des vainqueurs abrutis de crime, ivres d'encens,
. . . .
J'eus un rève, le mur des siècles m'apparut.
. . . .

hasta llegar á serlo tanto como en éstos:

Ce bloc flottait ainsi qu'un nuage qui roule;
. . . .
Pétrifiée avec le chef qui la conduit.

Y de la combinación de todos esos tipos resulta la armonía incomparable del conjunto.

Ahora bien: ¿por qué y cómo agradan los versos de cesura débil? ¿Cómo los percibimos?

Desde luego, se nos ofrece una suposición extrema: que la cesura media no sea indispensable en ese verso. Tal vez al mismo reformador le cruzó vagamente esa idea en ciertos momentos; pero, si así fué, se equivocó él mismo sobre el alcance de su propia reforma. Á este respecto, una razón cara á Renan, la repugnancia á «rehacer lo que está hecho y bien hecho», me obliga á remitirme de nuevo al estudio de Guyau que estoy citando. Sus análisis son deci-

sivos para un oído delicado y no extraviado por falsas teorías. Y, en efecto, la teoría en cuestión es radicalmente falsa. Un verso de alguna extensión no puede ser absolutamente indeterminado desde el punto de vista rítmico; tiene que ser, ó un verso compuesto, en el cual caso ha de conservar una división por lo menos, ó, si es un verso simple y único, ha de estar sometido más ó menos estrictamente á un ritmo determinado; podría, pues, existir un verso de trece sílabas sin cesura, pero á condición de que tuviera un ritmo, de que fuera yámbico, anapéstico, etc.; pero lo que sería imposible sería mantener un verso compuesto, como lo es el alejandrino francés, suprimiéndole totalmente la cesura y no sujetándolo en cambio á un ritmo fijo. Pero los tratadistas franceses no podían comprender esto, dada la insuficiencia de su doctrina; y, así, veremos dentro de un momento que el movimiento reformador post-hugoniano, llevado por un impulso de inercia ciega, tendió y tiende aún á destruir el verso alejandrino; y entonces apreciaremos la falsedad de la tendencia.

Otra hipótesis, radicalmente opuesta, sería la de que la reforma no existiera de hecho, porque nosotros leeríamos todos los versos reforzando la cesura, convirtiéndolos así en alejan-

drinos comunes del tipo clásico; que diríamos, por ejemplo:

Pétrifiée avéc | | le chef qui la conduit

reforzando la acentuación de *avec* é introduciendo una pausa, aunque repugne al sentido. Esta teoría es simplista y falsa; sólo podría admitirla quien no se diera cuenta de la verdadera naturaleza de la reforma, ni hubiera sentido jamás, en realidad, el verso romántico. No obstante, en esa teoría tan falsa, podría haber un fondo de verdad: lo que no es un hecho, podría ser una tendencia; y vamos á ver que ese fondo de verdad es á propósito para sugerir la explicación exacta.

Para llegar á ella, tenemos que apartar, de paso, una tercera teoría: la de Banville, Legouvé, Bec de Fouquières, etc.; á saber: que existen dos clases de alejandrinos, el clásico y el romántico, sometidos á diferentes leyes. Y, después de remitirnos nuevamente á este respecto, y por la misma razón, á la obra de Guyau, llegamos á la teoría de éste, que ciñe de tan cerca la solución del problema. Es la teoría del *contratiempo,* que no suprime totalmente la cesura: «en la música apasionada de » los modernos, los contratiempos, las síncopas, todos los efectos sacados del ritmo

» desempeñan un papel cada vez más grande.
» Sólo que, notémoslo bien, el contratiempo
» no suprime en manera alguna la medida; la
» impresión que produce viene precisamente
» de que el oído, que tiene el sentimiento
» exacto de la medida, adivina donde debía
» caer el tiempo fuerte; engañado primero en
» su expectativa, experimenta cierto placer
» en volver á encontrarlo, aunque retardado.
» Apliquemos estos principios de toda música
» á la música del verso. Los poetas que seguían
» á Boileau, semejaban á músicos á quienes se
» hubiera prohibido todo contratiempo; por
» eso su frase melódica había acabado por ser
» de una banalidad, de una monotonía extre-
» mas. Los efectos de ritmo debían, al contra-
» rio, permitir á los La Fontaine, á los Andrés
» Chénier, y sobre todo á los Víctor Hugo,
» variar indefinidamente la melodía del verso;
» pero esos efectos no deben en manera alguna
» destruir la medida y romper el equilibrio de
» la frase musical. Ahora bien: la cesura y la
» rima son, lo sabemos, las que, en el verso,
» marcan la medida: tienen el papel de la ba-
» tuta del director de orquesta; es necesario que
» se las sienta siempre, es necesario que la divi-
» sión racional del verso por grupos de seis
» sílabas subsista, aun cuando no se quiera

» poner de relieve con la voz esa división. El
» intervalo del sexto al séptimo pie es el centro
» normal del alejandrino; si, por excepción, el
» tiempo fuerte oscila á derecha ó á izquierda
» de ese punto central, es sin embargo necesa-
» rio que se sienta una cierta atracción de ese
» lado, una posibilidad de detenerse allí. Todo
» *enjambement,* hágase de un hemistiquio sobre
» el otro ó de un verso sobre el otro, debe costar
» algún esfuerzo: es la condición misma de su
» efecto. Yo debo sentir que franqueo una línea
» normal de demarcación. Si en música el con-
» tratiempo suprimiera la verdadera medida,
» ya no sería un contratiempo; es su irregu-
» laridad misma la que explica su efecto psico-
» lógico, y esa irregularidad no existe sino por
» comparación con la regla, lo que implica la
» medida siempre mantenida. »

El objeto de esta transcripción, que habría que completar con otros muchos pasajes, fué mostrar cómo se aproximó Guyau á la explicación real, que es la siguiente:

Cuando yo percibo un verso como éste, por ejemplo, que vamos á suponer leído en alta voz por otra persona:

Pétrifiée avec le chef qui la conduit

constituyen el elemento presentativo de mi percepción los sonidos tales como son pronunciados. Suponemos que el que lee lo hace naturalmente, *sin hacer el verso con la voz*. Mi nuda sensación se representaría, pues, así:

Petrifiée | avec le chéf | qui la conduít

Pero yo he *acomodado* el espíritu para percibir alejandrinos típicos, de 6–6, y, debido á esa disposición *preperceptiva*, refuerzo, *al percibir*, el acento de *avéc*, como resultado de mi *tendencia* á percibir así:

Pétrifiée avéc | le chef qui la conduit:

y mi percepción resulta una fusión armónica de esas dos estructuras métricas.

Si el verso está escrito y lo leemos mentalmente, las dos estructuras tienden á ser imaginadas, las dos tienden á representarse en el espíritu, y la resultante es siempre una fusión armónica de dos estructuras en un acto perceptivo complejo. En esta complejidad armónica está el secreto estético de esos versos.

Para que esto pueda suceder, es necesario, como tan bien lo veía Guyau, que la estructura típica no haya desaparecido totalmente, pues es preciso que el verso real suministre por lo menos un pretexto presentativo al verso ima-

ginado. Así, si analizamos nuestra impresión ante versos como éste:

Le cardinal!—Le cardinal?—Le cardinal!

sentimos á nuestro *oído* golpear desesperadamente sobre la sexta sílaba para hacer allí la cesura:

Le cardinal! Le cár- | | dinal? Le cardinal!

pero el esfuerzo perceptivo es ya demasiado grande y artificial, por lo que, en vez de un placer, produce un sufrimiento.

Tal es la razón de la armonía rica y polimorfa del alejandrino, única en el verso francés. Por no haberla comprendido, los continuadores, unos por excesiva consecuencia, erróneamente exagerada, y otros por el deseo inconsiderado de innovar todavía en lo que ya estaba bien concluído, se fueron al otro extremo. No obstante la falta de principios métricos claros, y el copioso stock de ideas erróneas, no hubieran errado si se hubieran atenido al oído; pero lo forzaron con teorías extraviadas.

Lamento que el espacio me falte para hacer un análisis detallado de la versificación de los poetas contemporáneos; ese análisis nos demostraría plenamente la explicación que he tenido que limitarme á enunciar. Pero pueden suge-

rirse algunas observaciones. Así, el actual movimiento *verso-librista* es una confusión de tendencias exactas, buenas y fecundas con otras falsísimas.

Tienen, por ejemplo, los poetas y teóricos franceses, ideas tan poco claras sobre esas cuestiones, que es en ellos un estado de espíritu habitual el de creer que alterar la acentuación de los versos, conservando el mismo número de sílabas, es una reforma tímida; que alternar versos de diferentes medidas es una reforma más radical, una libertad métrica mayor; y que la reforma más atrevida de todas es prescindir en absoluto de la medida y hacer sucederse cláusulas de longitud distinta y variable, con el oído por única regla. He aquí, como ejemplo, un párrafo de un crítico inteligente, en que se admite todo eso, de acuerdo con un poeta, y que cito en francés por razones que se comprenderán fácilmente: «C'est (Mallarmé) un révolutionnaire » discret. En un petit article qu'imprimaient les » *Entretiens*, il précisait les progrès vers l'assou» plissement du vers français, depuis—pour » prendre une date émouvante et respectueu» sement significative—la mort de Victor Hugo. » L'Alexandrin, chez les plus traditionnels, est » libéré de toute police intérieure. Plusieurs se » permettent par tact certes, mais aussi par in-

» dépendance, un compromis, risquant autour
» de l'Alexandrin le vers de onze et de treize.
» Enfin l'intéressante intransigeance, la fronde
» dejà presque classique va au vers libre, point
» aux vers tout faits de moules variés, mais au
» vers polymorphe, décidément démailloté et
» autonome.

» Cette analyse de M. Mallarmé est judicieuse.
» Mais sa conclusion est timorée. Cette liberté
» acquise du vers, il l'envisage comme bonne
» aux instrumentistes de fantaisie, pour la mu-
» sique de qui il est inutile de déranger les
» «grandes orgues générales et séculaires, où
» s'exalte l'orthodoxie». Ces grandes orgues sont
» assez désaccordées et hors de service; il n'est
» pas que les jouers de flûte ou de viole qui
» chantent sur le vers libre; à cette heure plus
» d'un poète, poète, refuse de suivre la mesure
» au métronome obsédant des romantiques.»[1]

¡Qué difícil es separar lo verdadero de lo falso cuando se mezclan tan íntimamente como en esos párrafos! La reforma que el poeta y el crítico creen extrema é intransigente, el verso polimorfo decididamente *démaillotéy* autónomo, es algo muy natural, muy legítimo, y (al contrario también de otra idea errónea que está más

(1) L. Mühlfeld: *Le Monde ou l'on imprime.*

ó menos implícita en el segundo de los párrafos transcriptos) esa manera de versificar no es contradictoria de la de los románticos, ni de ninguna otra sistemática; es *otra cosa,* una conquista más. Entre el verso más organizado y la libre prosa, hay todas las gradaciones posibles, y sólo los espíritus estrechos pueden creer que lo uno tendería á excluir á lo otro. Ya un poco más atrevida (todo al contrario de lo que cree el autor) es la práctica de mezclar «versos hechos de moldes variados»; como cada uno tiene un ritmo propio y fijo, puede haber discordancias, y, para evitarlas, se necesita todo el instinto métrico de un Lafontaine; aun así, necesitamos, para gustar esta versificación, *aflojar* un poco el oído, por uno de esos actos de acomodación perceptiva de que ya hemos hablado tanto. Ahora, una manera casi infalible de producir discordancias de las referidas, es «arriesgar al lado del alejandrino versos de once y de trece» (Muy á menudo los versos cuya longitud difiere sólo en una sílaba, son los que menos bien se combinan, lo que se comprende fácilmente, pues por simples razones aritméticas es casi seguro que tendrán diferente ritmo. Pero los franceses, precisamente porque no conocen la teoría rítmica del verso moderno, no se dan cuenta de esto, y no

tienen presente que una frase de veinticuatro sílabas, de ritmo trisilábico, se combina perfectamente con una de seis sílabas del mismo ritmo, en tanto que una trisilábica de doce y una disilábica de once se combinarán mucho menos bien). Finalmente, la reforma que nuestro autor considera más tímida: «l'Alexandrin.... libéré de toute police intérieure», es decir: el alejandrino sin acentuación ni división determinada, sin más condición que la de tener su número de sílabas, es la más grave, la más violenta; teóricamente, la más absolutamente irracional, y, prácticamente, para el oído, la más absolutamente inaceptable. Lo más que tolera el oído es el verso de nueve sílabas, en materia de verso amorfo; más allá de ese número, una organización cualquiera, de orden acentual, es condición indispensable.

Por eso, si se toma un libro de los nuevos poetas, escogiéndolo entre los de aquellos que han empleado indistintamente todos los procedimientos de composición que acabamos de pasar en revista, ó los principales (por ejemplo: *Les forces tumultueuses,* de Veräheren), el lector de oído fino y libre criterio nota esto: que cuando el poeta versifica *bien libremente,* esto es, poniendo unas tras otras líneas de diferente longitud, dejándose llevar por el oído,

guiado por el ritmo solo y sin contar las sílabas, obtiene efectos de primer orden. Cuando compone combinando versos hechos de diferente medida, acierta á veces; otras, fracasa. Pero se hace absolutamente insoportable (y antipático, porque revela que compone *por sistema*, contando sílabas y forzando el oído) cuando, so pretexto de alejandrinos libres, junta líneas que, teniendo siempre estrictamente sus doce sílabas, revisten todas las formas posibles de acentuación, ó de no acentuación. Todo esto, hubiera sido muy fácil sentirlo por el oído; pero el oído de muchos poetas franceses ha sido violentado por las teorías, y, en materia de teorías, ni siquiera les es familiar la noción de que, con un mismo número de sílabas, pueden existir dos ó más versos, tan completamente diferentes como si uno tuviera el doble que el otro. (1)

Voy á concluir con una ojeada general al estado actual de la versificación francesa.

(1) Tienen, sin embargo, en su propia versificación, un buen ejemplo. con un verso de once sílabas (diez para ellos), de esta forma:

Sur le ruisseau clair une blanche plume
Rose un peu de sang, passe au gré du flot.
—Bout d'aile qui semble un flocon d'écume,
Brin neigeux, qui donc t'a perdu là-haut?

que ellos distinguen perfectamente del otro verso más común del mismo número de sílabas. Pero es un verso compuesto.

El fin del último siglo se ha caracterizado, en cuanto á este punto, por una tendencia sin ejemplo á las reformas. Causas: la reacción natural después de siglos de sujeción; el ansia de romper moldes estrechos y convencionales, y, al mismo tiempo, la eclosión de genios poéticos de variedad, riqueza y poder admirables, en la estela de uno á quien, desde el punto de vista de la poesía pura, ningún otro, antiguo ni moderno, puede igualar.

Si queremos ahora enumerar las distintas tendencias directrices de esas reformas, fuera de la introducida por el mismo Hugo en el alejandrino, la cual ha hecho de ese verso un instrumento único en su idioma, y que los poetas debieran considerar como *definitiva,* pasaríamos en revista las siguientes:

1.ª La tendencia verso-librista *propiamente dicha,* esto es: á la versificación puramente rítmica, sin medida fija. Yo la reputo excelente; y, más que en ningún otro, en el idioma francés, que cuenta con pocos versos. Como tres, solamente, se emplean con alguna frecuencia: los de ocho, diez y doce sílabas (terminología francesa), y como el último se usa casi exclusivamente en composiciones de aliento, resulta cierta monotonía; y es esta una razón más para recibir bien al verso libre.

2.ª La tendencia que yo llamaría *disolvente*, confundida con la anterior bajo la misma denominación de verso libre, pero que no tiene nada que ver con ella, y que, al contrario de ella, es pésima. Llamo tendencia disolvente á la que conduce á *deshacer un verso hecho* (en este caso, el alejandrino). Hugo dió á ese instrumento la última mano. Porque él enriqueció la acentuación del verso, creen continuarlo los que la suprimen; es como si, para completar la obra del que ablandó la arcilla estatuaria, sus pretendidos continuadores la deshicieran á martillazos.

3.ª Una tendencia, parecida á la anterior, á hacer versos largos, de un número de sílabas constante, sin acentuación fija (La diferencia estaría en que, aquí, se trata de versos nuevos, y no de un verso ya hecho). Cito, como ejemplo, este ensayo desgraciado de Richepin [1]:

Sur la rade où s'éteignent les feux,
Balance-toi, vaisseau de mes vœux!
Demain soufflera dans mes cheveux
Le vent mistérieux des voyages.
Vienne le dernier quart de la nuit,
La flotte aventureuse s'enfuit;
Et la boussole qui nous conduit,
....
....

(1) En «*Les Blasphèmes*».

Ni el oído del más mediocre poeta podría producir ó tolerar espontáneamente tales cosas; pero el autor, evidentemente, se propone aquí construir versos de determinado número de sílabas, y no ha comprendido que era necesario darles un ritmo determinado, cualquiera que él fuera; por ejemplo, conservar el del primer verso (lo que, cosa curiosa, hace él mismo en otra pieza del libro, según vamos á ver dentro de un momento). Esta tendencia es, pues, igualmente pésima.

4.ª Construir versos compuestos. Ejemplo:

> Mais l'ombre toujours — entend frémir
> Ta plainte qui meurt — comme étouffée,
> Et tes verts roseaux — tout bas gémir,
> Fleuve qu'a rougi — le sang d'Orphée!
>
> *(Banville.)*

Por este procedimiento pueden componerse versos en número casi infinito.

Y la tendencia, por otra parte, está muy de acuerdo con el espíritu de la versificación francesa, en que todos los versos cuya acentuación está sometida á alguna regla, son versos compuestos. Siguiéndola se puede, pues, enriquecer mucho aquella métrica, si bien sólo con versos secundarios ó auxiliares.

5.ª Finalmente, la quinta tendencia *sería* á hacer versos de sistema rítmico, análogos á los

de los otros idiomas modernos. Digo sería, porque ningún poeta francés lo ha hecho conscientemente, y se trata, nada más, de lo que yo me imagino razonablemente que se hará algún día por algún poeta capaz, sin violentar la índole de la versificación francesa, de inspirarse en la extranjera.

Nada más azaroso, y á veces más presuntuoso, que aventurar consejos ó predicciones de tal índole; pero, en este caso, lo que me hace suponer que puedo acertar, no es sólo el argumento de analogía, lo anómalo que aparece un idioma privado de algo que todos los otros tienen, sino ciertos hechos observados en la misma métrica francesa. Quiero aludir á ensayos instintivos, casi casuales, que han dado por resultado la producción esporádica de versos en las condiciones á que me refiero, y á otros hechos que me hacen presumir que no habría en el oído francés nada que repugnara á la reforma que imagino (una reforma discreta, se entiende, que dejaría intacto lo existente y no pretendería sustituir, sino complementar).

Por ejemplo: á un oído francés le han llamado la atención estos versos de Hugo:

L'un à Pathmos, l'autre à Thyane,
D'autres criant: «Demain, demain!»
D'autres qui sonnent la diane
Dans les sommeils du genre humain.

cuya especialidad, como enneasílabos, es la de tener un acento constante en la cuarta, exactamente como los portugueses que citamos en otro lugar.

Fué el mismo Richepin quien hizo estos versos:

Par le monde, au milieu du danger,
Soixante ans à cheval j'ai couru,
Emportant au désert pour manger
Sous ma selle un quartier de bœuf cru.

J'étais fort dans mon temps et joyeux.
Nul ne fut mont égal pour dompter
Les poulains et la vierge aux beaux yeux,
Et j'ai fait des enfants sans compter.
....
....

que son decasílabos anapésticos absolutamente perfectos. Y su ritmo, lo que es significativo, ha cautivado á los críticos. Habría, pues, que tratar de hacer cosas análogas, sistemáticamente y no por casualidad, lo que sería facilísimo. Todos los metros de ritmo trisilábico pueden construirse en francés, y es difícil presumir lo que resultaría de ahí.

El mismo poeta reproduce, en una pieza, la estructura del antiguo endecasílabo 6–4, verso francés antiquísimo que desapareció ante el 4–6 del Rolland:

Dansons le *Ça ira*, la *Carmagnole!*
Voici le tas de nobles qui paraît.
Sanson va leur flanquer une torgnole
....

Un, deux, trois d'arrangés pour mettre en bière!
Dansons! *Madam' Veto avait promis...*
Dansons! Si la Camarde est la barbière
....

Simpáticamente sonará este verso á los oídos castellanos, y es porque es de ritmo yámbico bien determinado, en tanto que el 4–6 es á veces yámbico y á veces dactílico. Ahora bien: ¿no podría un poeta francés, después de estudiar en serio la versificación extranjera, combinar ese verso, que es justamente una de las estructuras que admiten, por ejemplo, el endecasílabo castellano ó portugués (acento en la sexta), con la otra estructura que nosotros hacemos alternar con ella (acento en cuarta y octava), y crear en francés el endecasílabo yámbico, verso heroico de todos los otros idiomas principales? Por lo menos valdría la pena intentarlo.

Rostand, á quien pertenece el verso «Le cardinal [8]» que cité antes, mezcla ese verso á los alejandrinos comunes, siguiendo en esto la deplorable práctica de los poetas de hoy, que, sin duda, dejará maculadas en su forma, para la posteridad, tantas obras valiosas. Pero el mismo poeta ha sentido que ese verso es *otro*, y en una

de sus piezas [1] se le ha ocurrido combinarlo, como lo haríamos nosotros, con otros iguales, del mismo ritmo yámbico con corte cuadrisilábico, obteniendo, como era de esperarse, un buen efecto:

Mon bien aimé — je t'ai cherché — depuis l'aurore,
Sans te trouver, — et je te trouve, — et c'est le soir;
Mais quel bonheur! — il ne fait pas — tout à fait noir:
Mes yeux encore
Pourront te voir.

Ton nom répand — toutes les huiles — principales,
Ton souffle unit — tous les parfums — essentiels,
Tes moindres mots — sont composés — de tous les miels,
Et tes yeux pâles
De tous les ciels.

....
....

Hay, pues, buenas razones para suponer posible lo que, tarde ó temprano, algún poeta ha de intentar seguramente.

Ahora, repito que se trataría de innovaciones discretas: no se tocaría ningún verso, ni siquiera el enneasílabo, por extraño que algunos puedan encontrar que, en francés, carezca de ritmo fijo. En primer lugar, ese verso suena bien como es, para el que sepa oirlo, y resiste todavía, no obstante su número de sílabas, al amorfismo. En segundo lugar, si quisiéramos fijar sus acentos, los franceses podrían decirnos

(1) *La Samaritaine.*

quizá lo que nosotros diríamos á los italianos si nos propusieran como modelo su octosílabo, acentuado estricta y constantemente en la tercera: mucho más hermoso nos parece el nuestro, completamente libre. (Y, entre paréntesis, no deja de ser curioso que los italianos tengan más rigor que nosotros para acentuar un verso corto, que no lo necesita, y menos rigor para acentuar uno largo, el endecasílabo, que lo necesitaría más). (Véase en Menéndez Pelayo, Antología, Artículo sobre el poeta Caro, el juicio sobre un ensayo para troqueizar rigurosamente el octosílabo castellano, sin éxito).

El alejandrino castellano es un verso compuesto de dos heptasílabos. Son éstos de ritmo yámbico, por lo cual se acentúa, cada uno, en todas ó en algunas de las sílabas pares, no admitiendo el oído, normalmente, el acento en la tercera de ningún hemistiquio, especialmente del segundo (en lo que se cumple la constante regla de que la acentuación típica es más rigurosamente necesaria en la práctica hacia el fin que al principio de los versos).

Muchos lo perciben, simplemente, como una simple yuxtaposición de dos heptasílabos, por lo cual no les repugna un esdrújulo ó un agu-

do al fin del primer hemistiquio (lo que tiende á convertirlo en verso independiente). Pero, aun á la mayor parte de esas personas, algo les chocará ese primer hemistiquio esdrújulo ó agudo, sobre todo agudo, cuando aparezca inesperadamente después de muchos versos normales. Hay ya, pues, en ellos, una ligera tendencia á percibir el conjunto como un verso solo. En otros oídos, esta tendencia es más acentuada, y les disuena mucho el hemistiquio esdrújulo ó agudo que rompe la unidad del verso. Entre los dos casos extremos, hay todos los grados, y, sobre todo, como el lector habrá pensado dado lo que ya sabemos, esto depende, aun en la misma persona, de la previa *acomodación* perceptiva involuntaria ó voluntaria.

En nuestro idioma han empezado á hacerse, también, alejandrinos franceses; tendencia reciente, fuera de un ensayo de Iriarte. El alejandrino francés es, como el nuestro, un verso compuesto. Históricamente, su origen es el mismo; pero, como en aquel idioma tiende á predominar el verso agudo, tomaron como componentes hemistiquios agudos, y no llanos como nosotros; esto, en lo que se refiere al segundo, no tiene importancia, pues el verso queda el mismo, ya acabe en palabra aguda ó grave; pero, en el primer hemistiquio, debía dar por resultado la

supresión de una sílaba en el verso total, *una vez que éste se hubiera unificado;* y es por eso que el alejandrino de los franceses no tiene catorce, sino trece sílabas.

Para construir esos versos en nuestro idioma, hay, pues, que terminar el primer hemistiquio en palabra aguda; ó, si termina en grave, que sea en vocal, para que ésta se elida con otra vocal con que empezará el segundo hemistiquio y resulten siempre las trece sílabas.

Los ensayos de este metro en castellano son escasos, y distan mucho de haber tenido el pleno éxito que en portugués. Las causas de esto son complejas; pero una de ellas, de orden, diremos, mecánico, es interesante de estudiar y voy á hacerlo de paso.

Una condición propia del idioma castellano, que podrá ser una belleza si se considera la expresión como un fin en sí misma, pero que es indudablemente un defecto positivo si la expresión se considera como un medio, es el largo de sus palabras. Una cláusula cualquiera de ciertas dimensiones, traducida literalmente en castellano, portugués, francés é inglés, tiene muchas más sílábas en nuestro idioma que en cualquiera de los otros [1]; de modo que, si el

(1) Pido al lector que haga la prueba, que no va en el texto por brevedad.

castellano aparece como un idioma verboso, palabresco, se debe sin duda, en gran parte, á hábitos deplorables de casi todos los escritores, pero también en algo á una condición esencial del idioma mismo. Así, en un escrito castellano cualquiera, hay siempre una proporción mayor de palabras para un pensamiento dado; la solución ideológica es, diríamos, más extendida. De aquí resultan muchas consecuencias que sería curioso estudiar con detalles y ejemplos: así, puede probarse que versificar en castellano es resolver un problema *mecánicamente* más difícil que en cualquier otro idioma, por la misma razón que hace más difícil á un carpintero conseguir que venga justo un mosaico con piezas grandes que con piezas chicas. La primera es la situación de un versificador castellano con relación á uno inglés ó francés; en cuanto al italiano, le dan quizá piezas tan grandes como al español, pero por lo menos le otorgan libertad para despuntarlas, redondearlas, añadirlas, soldarlas, por las contracciones, apócopes, paragoges y demás licencias que la métrica en aquel idioma tan liberalmente tolera. Otra consecuencia, punto interesantísimo de la mecánica de las traducciones (las traducciones tienen su mecánica, como tienen su moral y su psicología), es la probabilidad que, por la misma

razón, tienen las traducciones de verso extranjero á verso castellano de ser *ripiosas*. Cuando se traduce de nuestro idioma á otro, como la traducción literal del verso da, casi siempre, otro un poco más corto, basta un pequeño arreglo ó muy poco relleno; pero la expresión de un verso extranjero sale casi siempre, traducida, un poco larga para un solo verso castellano; entonces, hay que ponerla en dos por lo menos; en vez de:

On the pallid bust of Pallas

hay que decir, como un traductor distinguido:

Sobre el busto que de Palas
La figura representa

con un tercio, por lo menos, de cosas de sobra. Claro es que todo esto no es tan simple; pero aquella es *una tendencia*, una causa que concurrirá con muchas otras, que podrá ser anulada por otras, como podrá ser reforzada, pero que existe. Y, como el lector ha de sentir inclinaciones á juzgar todo esto un poco fútil, voy á mostrar, volviendo á nuestras observaciones sobre el alejandrino, cómo son causas de este orden las que hacen mucho más fácil en portugués que en castellano versificar el alejandrino á la francesa.

Si se toman alejandrinos franceses hechos

en castellano, y se trata de traducirlos al portugués, resulta facilísimo. Es raro encontrar uno que no pueda traducirse, sino literalmente, por lo menos con un muy ligero arreglo ó con un pequeño relleno. A veces, basta parafrasear:

Oscuro muladar de senos gangrenados
Escuro muladar de seios gangrenados
Al vil confesonario arrójanse anualmente
Ao vil confessionario arrojanse annualmente
De la cloaca-conciencia, el lodo y los pecados
Da cloaca-consciencia o lodo e os pecados
Que el vicio amontonó callada y lentamente.
Que o vicio amontoou calada e lentamente.
Barrendero sensual del alma entorpecida
Varredor sensüal da alma entorpecida
Revuelve el sacerdote infamias, inmundicias,
Revolve o sacerdote infamias, immundicias,
Y aspira con fruición la esencia corrompida,
E aspira con fruiçao a essencia corrompida,
El lúbrico vapor de un fango de impudicias.
O lubrico vapor das más impudicicias (1).

Entretanto, si se hace el ensayo á la inversa, como lo vamos á ver dentro de un momento, se tropieza con dificultades inmensas. Casi todos los versos, al pasar del portugués al castellano, se alargan y rompen el molde; claro es que, entonces, el traductor volverá á fundir el pensamiento y le dará otra forma; pero lo que yo quiero demostrar es esto: que *el número*

(1) Tomo el original español de un libro publicado con seudónimo. Claro es que no siempre hay esa facilidad para traducir; pero poco menos.

de alejandrinos franceses posibles es mucho mayor en portugués que en castellano.

Se me objetará que esta demostración sería general, y aplicable no sólo á este verso especial, sino á todos los versos; pero, sin discutir lo que podría haber ahí de verdad, voy á mostrar ahora como la dificultad es *especialísima para este verso.* Efectivamente: esa dificultad está, sobre todo, en la cesura. Para los franceses, es facilísimo hacerla, pues todas las palabras sirven para el final del primer hemistiquio, puesto que, ó son agudas, ó, si son llanas, terminan en vocal. Ahora bien: los portugueses tienen muchísimos plurales agudos, para concluir el primer hemistiquio; tienen, sobre todo, contracciones [1] muy propias para empezar el segundo, ó para soldar aquí y allá; y vamos á ver, con un ejemplo tomado al azar, como una mitad de sus alejandrinos franceses están hechos gracias á esos detalles de mecánica gramatical. Tomemos el principio de «*A Morte de D. Joao*»:

1 Eu era mudo e só na rocha de granito.

(1) Nosotros no tenemos más que *del*, *al*. Ellos tienen *do*, *da*, *dos*, *das*, *no*, *na*, *nos*, *nas*, *ao*, *à*, *aos*, *às*, etc., etc. También influyen, en el mismo sentido señalado, los artículos monovocales *o*, *a*; y sus plurales *os*, *as*, sin consonante al principio.

Si quisiéramos parafrasear, saldría una línea larga: «yo estaba mudo y solo en la roca de granito». Ahora: el verso portugués está hecho, sin contar la palabra breve *só*, gracias á la contracción *na*.

2 Por sobre a minha fronte a sombra do infinito,

También sería largo, parafraseado: «por sobre mi frente la sombra de lo infinito». El primer hemistiquio se arreglaría fácilmente; pero el segundo sería imposible, porque está hecho gracias al *a* (que pudo elidirse con la vocal anterior; imposible con el *la*) y á la contracción *do*.

3 Em volta a solidão, e o mar junto a meus pés

En éste la dificultad provendría sólo del largo excesivo: «En derredor la soledad, y el mar junto á mis pies».

4 Cantando un hymno igual aos hymnos de Moysés.

La traducción literal sería siempre larga (omito seguirla dando); pero nótese que el detalle que hace este verso posible en portugués é imposible en castellano, es el *aos* contraído.

Saltemos unos versos para encontrar ejemplos de plurales:

16 E os vagalhoes do mar no monstruoso abismo

Nótese el papel del plural agudo *vagalhoes.*

17 Contavam entre si, frementes, soluçantes,
18 As mortes dos heroes, e as luctas dos gigantes.

El plural agudo *heroes* (sin contar la sinelefa *e as*) hace posible el verso.

No obstante todas estas dificultades, se componen en nuestro idioma excelentes alejandrinos franceses. Pueden hacerse de dos tipos:

Con la estructura típica del francés, pero con la acentuación del castellano *dentro de los hemistiquios,* es decir: evitando el acento en la tercera de cada uno, y especialísimamente del segundo. Salen, así, muy sonoros:

Mirad: arrebujada en manto de verdura
Está durmiendo un sueño, un sueño de belleza
La madre que rebosa amores y ternura,
La madre universal, la gran Naturaleza.

La gran Naturaleza, el arpa monstrüosa,
El arpa colosal de múltiples sonidos
Que lleva en su armonía inmensa y misteriosa
La voz del vendabal y el canto de los nidos.

. . . .

En místico himeneo, inmenso, inmaculado,
Parece todo estar. Las ondas dilatadas
De un ósculo vital, de un ósculo sagrado
Vibran en derredor, ardientes, perfumadas...

Y entre la niebla gris de vagos horizontes,
De horizontes sin fin, levantan, cual plegarias
Soñando con un Dios, los pensativos montes
Al diáfano cenit las cumbres solitarias.

(R. de las Carreras).

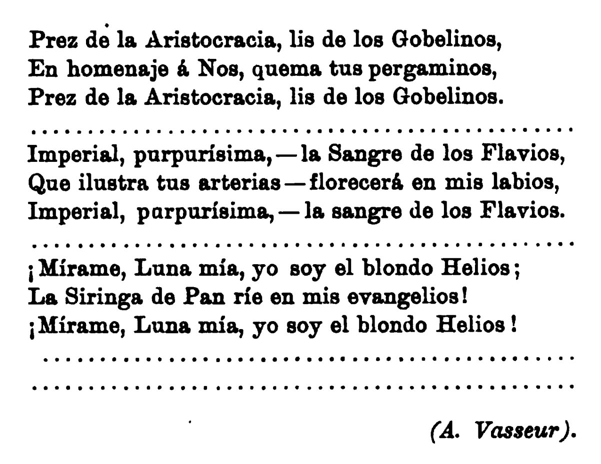
El otro modo de hacerlos es completamente á la francesa, esto es: admitiendo acentuaciones más variadas, entre ellas la de la tercera de los hemistiquios, y también más libertad en cuanto á los *enjambements*, cesuras débiles, etc.

> **Con todo, es una idea, una excelente idea,**
> **Que no siempre el dolor del poeta se crea,**
> **Puesto que, en realidad, hay mucho de fingido**
> **En el triste cantor del ideal perdido.**
> **Y, además, es preciso un inmenso talento**
> **Para dar juventud al viejo sufrimiento.**
> **En este siglo enfermo, enfermo y decadente,**
> **Hay sed de original, un anhelo malsano**
> **Por todo lo que es nuevo, y, desgraciadamente,**
> **No hay nada tan vulgar como el dolor humano.**
> . . . .
> **El eterno dolor, el sufrimiento eterno,**
> **No se halla en relación con el traje moderno**
> **Tan sencillo y severo. Además, es mirado**
> **Por la turba social, rígida y altanera,**
> **Como una impertinencia: un gentleman cualquiera**
> **Que sufre en un salón, es un mal educado.**
>
> ***(R. de las Carreras).***

Hay que advertir que casi todos los lectores de nuestra habla, perciben el alejandrino francés como si fuera castellano, ó, más bien, como perciben el castellano los que lo perciben como una simple yuxtaposición de dos heptasílabos. En ese caso, no notan la especialidad que hay en la cesura, y, si de pronto apareciera, por

ejemplo, un primer hemistiquio grave no elidido con el siguiente, no lo notarían. Sólo perciben el alejandrino francés bien, esto es: como un verso único, los que se han familiarizado con el metro francés, directamente, ó indirectamente por el portugués.

Y todavía, para mayor complicación, hay poetas castellanos que acostumbran á versificar mezclando los alejandrinos del tipo castellano con los del tipo francés:



Prez de la Aristocracia, lis de los Gobelinos,
En homenaje á Nos, quema tus pergaminos,
Prez de la Aristocracia, lis de los Gobelinos.

....

Imperial, purpurísima,—la Sangre de los Flavios,
Que ilustra tus arterias—florecerá en mis labios,
Imperial, purpurísima,—la sangre de los Flavios.

....

¡Mírame, Luna mía, yo soy el blondo Helios;
La Siringa de Pan ríe en mis evangelios!
¡Mírame, Luna mía, yo soy el blondo Helios!

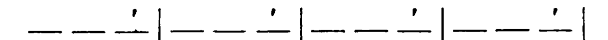
....

....

(A. Vasseur).

Otra cosa que hay que tener en cuenta es la siguiente: en tanto que el alejandrino castellano no admite más que un ritmo y, en general, una estructura posible, porque el hecho de haber permanecido llano el primer hemistiquio conserva al todo forzosamente la estructura de verso

compuesto, el alejandrino francés puede tener ritmos y estructuras distintas: así, la estructura común es de ritmo yámbico y cesura media; pero sin contar la otra estructura de ritmo yámbico, con división 4–4–4, que debe *separarse como otro verso,* y de la cual vimos ya un ejemplo en francés, hay esta otra estructura, que vendría á ser de ritmo anapéstico



generadora de las acentuaciones en la tercera de los hemistiquios, y que tiene esta particularidad: *por el ritmo, es otro verso, mientras que, por la cesura, es el mismo, pues la tiene igualmente en la sexta sílaba;* por eso, á veces se encuentran versos de esa estructura mezclados con los alejandrinos á la francesa, y otras los encontramos organizados por separado constituyendo otro verso de trece sílabas que no es el alejandrino.

Un mismo verso puede aparecer en una ú otra situación; y, á este propósito, debe notarse, como un buen ejemplo de la contribución subjetiva de la percepción, y de la influencia de la prepercepción, que *no se lo percibe del mismo modo.* Véanse los siguientes versos:

En el acto segundo he debido entregarme
Á una idea fatal, y acabo de encontrarme
Con un íntimo amigo á quien he ido á buscar

Con la noble intención de pedirle quisiera
Escribir sobre mí, si acaso á consumar
Yo llegara mi muerte. Esta era una manera
Fatua de suicidarse, era algo muy ridículo;
Sin embargo, lector, se me ofrece el artículo.

(R. de las Carreras).

Véanse ahora estos otros (anapésticos simples de trece sílabas):

Decidido á matarme, con ansia pedí
Que escribieran un suelto, después, sobre mí.
Era aquel un suicidio bastante ridículo:
Sin embargo, lector, se me ofrece el artículo.

Hice esta estrofa de manera que termine con el mismo verso con que concluyen los anteriores. Si el lector tiene oído fino y sabe observar su percepción, analice *de qué diferente manera* se percibe ese verso en uno y otro caso (aun si fuera leído por otro, con los mismos sonidos).

Ahora, lo interesante es esto: sin entrar á juzgar el valor relativo y el porvenir de cada una de esas tendencias (múltiples, como se ha visto, porque el alejandrino es un verso *vivo,* en vías de evolución), *puede uno adaptar su oído á cada una de todas esas clases de estructuras* y combinaciones, y percibirlas con placer: á todas, absolutamente.

Yo puedo, por ejemplo (y repito que, si me cito

á veces, es para dar resultados introspectivos fieles), *armar* el oído para percibir alejandrinos castellanos estrictos, como versos simples, y, en ese caso, un primer hemistiquio esdrújulo ó agudo, ó una acentuación en tercera de hemistiquio, me disuenan; puedo *aflojar* el oído, y disponerlo á percibir sin desagrado la primera de estas libertades solamente, y no la segunda; ó la segunda y no la primera; ó las dos. Puedo adaptarme á percibir los alejandrinos franceses como si fueran compuestos, ó á percibirlos como simples; á percibirlos con acentuación estricta, ó con acentuación más libre; á sentir desagrado, ó á no sentirlo, con la mezcla de las dos clases de versos; y termino recomendando al lector de buen oído este ejercicio para que se dé cuenta, mejor que con explicaciones, de la importancia de este punto de vista psicológico para el análisis de la percepción métrica, y de la insuficiencia de las sistematizaciones corrientes.

. . . .

. . . .

El tema prolifera. Me he visto obligado á ahogar continuamente sus brotes, y ahora tengo que cortar por la violencia este artículo, para que no se convierta en un libro. Si ese libro se escribiera, sobre el plan del artículo, tendría dos méritos:

Primero, no dejaría ninguna cuestión sistemáticamente cerrada de manera que el que se propusiese continuar su estudio tuviera que empezar por deshacer lo hecho.

Y, segundo, no podrían los críticos aplicarle el párrafo que hoy es inevitable al fin de todos los juicios: «sin duda, el autor no ha resuelto ningún problema; pero, por lo menos, no puede negarse que los ha planteado...»,—porque el autor tendría buen cuidado de constatarlo él mismo de la manera más expresa.

ÍNDICE

ÍNDICE



